



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA – MENCIÓN EN
EDUCACIÓN MUSICAL**

TRABAJO FIN DE GRADO

DESARROLLO DEL TALENTO MUSICAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Raquel Amor Elena

Tutora: Verónica Castañeda Lucas

Curso 2015/2016.

“El talento musical es algo sublime y místico, algo que no puede ser explicado o comprendido,
un increíble regalo incomparable a cualquier otro”

Kenneth Richard Kreitner

RESUMEN

Este trabajo pretende demostrar la importancia de la identificación, detección y atención de niños con altas capacidades durante la etapa de Educación Primaria y, en concreto, de los niños con talento musical. Así como la importancia de responder de una manera adecuada a los niños con mayores habilidades musicales en el aula por diversos motivos.

La sociedad en su conjunto manifiesta no conocer demasiado sobre este tipo de niños, y, como consecuencia, muchas veces pasan desapercibidos. En las siguientes líneas trato de reivindicar que destacar en música debería estar, al menos, igual de valorado que destacar en cualquier otra área del currículo y debe ser igualmente potenciabile.

Para ello mi trabajo se centra en una revisión bibliográfica sobre la psicología y la música, así como de una propuesta metodológica y de intervención en alumnado de cuarto de primaria que puede resultar útil para que, como docentes, saquemos el mayor partido posible a cada uno de nuestros alumnos.

PALABRAS CLAVES

Música, Psicología, Altas Capacidades, Talento Musical, Educación Primaria.

ABSTRACT

The information contained in this document pretends to show the importance of children's high capacities identification, detection and attention, specifically, the musically gifted children in the primary school. As well as, I try to show the importance of tend to the children with high music capacities in the class because of a variety of reasons on a suitable way.

Society in general express openly that they don't know by heart about this kind of children, and it involves, as a result, that in many times they are unnoticed. In the following lines I try to defend that musical talent must be, at least, valued and strengthen as any other academic talent of the curriculum.

Therefore, my work is focused on a bibliographical revision around psychology and music, and a methodological and intervention proposal focused on the fourth course of Primary Education, which could be useful to manage that all the children give their all.

KEY WORDS

Music, Psychology, High Capacities, Musical Talent, Primary Education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS	2
3.	JUSTIFICACIÓN.....	2
3.1.	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	5
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
4.1.	MOTIVOS POR LOS QUE UN NIÑO PUEDE DESTACAR EN CLASE DE MÚSICA.....	7
4.1.1.	Altas capacidades	7
4.1.2.	Inteligencia musical.....	11
4.1.3.	Estudios externos.....	15
4.2.	FACTORES QUE AFECTAN AL DESARROLLO DEL TALENTO MUSICAL ...	16
4.2.1.	Factores ambientales y sociales.....	16
4.2.2.	Factores emocionales	18
4.2.3.	Factores físicos.....	19
4.2.4.	Factores cognitivos.....	20
4.3.	DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO MUSICAL.....	20
	Colaboración con las familias:	22
	Test más relevantes	23
4.4.	RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	25
5.	METODOLOGÍA DOCENTE.....	32
6.	PROPUESTA DIDÁCTICA	36
6.1.	ASPECTOS PSICOLÓGICOS	36
6.1.1.	Desarrollo evolutivo	37
6.1.2.	Desarrollo musical.....	38
6.2.	PROPUESTA DE ACTIVIDADES	39
6.2.1.	PERCEPCIÓN	40
6.2.2.	EXPRESIÓN	44
6.2.3.	MÚSICA MOVIMIENTO Y DANZA	51
7.	CONCLUSIONES	52
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	56
8.1.	LEYES Y NORMATIVA	56

8.2. BIBLIOGRAFÍA.....	56
8.3. WEBGRAFÍA.....	60
9. ANEXOS	60

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo Fin de Grado (TFG) consiste en una reflexión final sobre un tema específico (en este caso el talento musical) que todos los alumnos de cuarto curso de Grado debemos realizar para la obtención del título, evidenciando en él que hemos adquirido el conjunto de competencias del Grado que nos corresponde, en este caso, Grado en Educación Primaria- Mención en Educación Musical. Estudios reconocidos en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.*

Mediante el mismo pretendo hacer una profunda revisión bibliográfica sobre las investigaciones realizadas a cerca de la psicología del desarrollo, la psicología de la música y la didáctica musical para formarme como buena profesional y ser capaz de dar una idónea respuesta educativa a esta tipología de alumnado en el futuro.

Lo que incentivó la elección del tema fue mi propia experiencia en las clases de música durante mi etapa de Educación Primaria. Éstas eran monótonas y todos hacíamos lo mismo, normalmente actividades repetitivas que, en ocasiones, me hacían “aborrecer” la música en el colegio mientras que fuera de él la disfrutaba. Por otro lado, durante mi estancia en los centros durante el periodo de Practicum he podido comprobar cómo la tendencia general es poner más empeño en ayudar y diagnosticar a los alumnos de capacidad inferior que a los de capacidad superior por el hecho de que todos lleguen a adquirir unas capacidades educativas necesarias, pero sin que haya necesidad de que los que posean una capacidad superior sigan desarrollándose por encima del resto. Y es que generalmente cuando escuchamos la etiqueta de “Necesidades educativas especiales” es común pensar solo en los niños por debajo del nivel del aula.

Con el presente trabajo indico que hay una existencia real de atención a la diversidad en el aula de música debido a las diferencias entre los alumnos, además de casos concretos varios dependiendo del centro educativo, por lo que sería necesario cubrir las necesidades educativas específicas y también las especiales necesarias de todos los alumnos.

A lo largo de este trabajo expondré los objetivos que quiero lograr con él, la justificación del tema, una revisión bibliográfica, la metodología docente a seguir con esta tipología de alumnado en concreto y una propuesta de detección y tratamiento de las altas capacidades musicales en cuarto de primaria para acabar exponiendo las conclusiones.

Por otro lado me gustaría destacar que por razones de economía lingüística emplearé el masculino genérico a lo largo de este TFG.

2. OBJETIVOS

Con la elaboración y defensa de este trabajo pretendo cumplir los siguientes objetivos:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre todo lo relacionado con el éxito en el terreno musical.
- Formarme personal y profesionalmente para poder garantizar una adecuada respuesta educativa futura ante los casos de alta capacidad musical.
- Reclamar una verdadera atención a la diversidad de las aulas.
- Seleccionar los aspectos clave relacionados con las altas capacidades y más concretamente con el talento musical.
- Sintetizar los aspectos más significativos con un orden lógico y lenguaje adecuado.
- Proponer una metodología y plan de intervención adaptados para los alumnos con mayores habilidades musicales.
- Elaborar conclusiones específicas a partir de la información consultada.

3. JUSTIFICACIÓN

La probabilidad de encontrarnos con casos de altas capacidades en las aulas es muy elevada, Guirado (2015) asegura que “muchos expertos consideran que nos acercamos al 10% de la población o más, entre superdotación, talentos y experticia” (p.19), por ello estimo este trabajo como un elemento clave para mi formación y la consulta de docentes, puesto que, durante el grado, el tema de las altas capacidades y más concretamente altas capacidades musicales no ha sido trabajado con profundidad, habiendo sido abordado, desde mi punto de vista, de manera muy general y escasa debido al escaso número de horas que se imparten para la mención.

En primer lugar me remonto al artículo 27.1 de la Constitución Española de 1978 en el que aparece en primer término la siguiente frase: “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza” (p.5), entendiendo así que todos tienen derecho a recibir una educación adaptada a sus necesidades.

En cuanto al marco legal vigente me remito solo a la normativa educativa pero debemos tomar en consideración la legislación tanto educativa como sanitaria ya que la detección y evaluación de estos alumnos compete al ámbito educativo pero el diagnóstico clínico es competencia del personal sanitario.¹

Normativa estatal:

En el ámbito público las altas capacidades (por aquel entonces entendidas sólo como sobredotación) no se comenzaron a tener en cuenta hasta la *Ley General De Educación de 1970* en sus artículos 49.2 y 53.

«Art. 49.2 “Se prestará una atención especial a los superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”

Art. 53. “La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permiten sus mayores capacidades intelectuales” »²

En la actualidad, La *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modifica los artículos 71 y 73 de la anterior (*Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (LOE)) quedando redactados de la siguiente manera:

“Artículo 71: Principios para la enseñanza del alumnado con necesidades específicas de aprendizaje:

«1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. (...) Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar (...) altas capacidades intelectuales (...) puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»³

Artículo 76: Alumnado con altas capacidades intelectuales. Ámbito.

¹ La normativa sanitaria se concreta en el artículo 6.2.a de la norma de 23 de enero de 2006 que desarrolla la Ley 44/2003 de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias. (B.O.E, núm. 280 (2003))

² B.O.E Nº 187. Ley General de Educación, 6 de agosto de 1970, pág. 12532.

³ B.O.E, nº 295, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Sec. 1, pág. 97895

«Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.»⁴

En su preámbulo se incluyen diversas apelaciones al desarrollo del talento como “Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo”⁵

Para el desarrollo de nuestras sesiones de música debemos tener en cuenta el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y desarrolla la LOMCE.⁶

Normativa autonómica:

En Castilla y León la normativa que debemos tomar en consideración será la siguiente:

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. En concreto prestaremos especial atención al Anexo I-C referente a las áreas de asignaturas específicas, entre ellas, el área de educación artística, dentro de la cual se enmarca la materia de educación musical.⁷

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.⁸

⁴ B.O.E, nº 295, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Sec. 1, pág. 97896

⁵ B.O.E, nº 295, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad, Pág. 97858)

⁶ B.O.E. nº 52, 1 de marzo, pp. 19349 – 19420

⁷ BOCYL nº 117, pp. 44559 - 44611

⁸ BOCYL nº 156

3.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Con este TFG pretendo demostrar que he adquirido las competencias del Título de Grado en Maestra de Educación Primaria recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre (B.O.E. nº 260) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias como muestro a continuación:

1. *“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.”*

Esta competencia está demostrada a lo largo de todo el trabajo ya que se trabaja con vocabulario específico referente al campo de la educación, y, durante el desarrollo de mi discurso se puede comprobar que me ajusto a la realidad educativa actual. Así mismo mediante la propuesta de intervención demuestro los conocimientos necesarios para la programación de actividades educativas.

2. *“Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.”*

En este trabajo demuestro cómo a lo largo de mi periodo de formación me han surgido una serie de interrogantes que pretendo responder desde bases fundamentadas de expertos en la materia, por otro lado la exposición de argumentos se demostrará también con la defensa del mismo delante de un tribunal.

3. *“Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.”*

Esta competencia se puede ver desarrollada a lo largo de todo el trabajo, ya que se basa en una revisión bibliográfica en la que he tenido que recopilar información, seleccionarla y emitir mis propios juicios de valor desde esa justificación.

4. *“Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.”*

Tanto la redacción del trabajo como su defensa cuentan con un lenguaje adecuado a las exigencias del contexto.

5. *“Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.”*

Durante estos cuatro años y los dos periodos de prácticas en centros escolares, se nos ha exigido llegar a alcanzar las competencias básicas para elaborar y plantear propuestas didácticas adecuadas a cualquier nivel educativo, bien desde el punto de vista del tutor o de especialista en educación musical, manteniéndonos en formación constante y revisión continua de nuevos métodos docentes que nos servirán para ganar autonomía en la práctica docente que nos espera y por tanto contribuyendo enormemente a nuestro desarrollo de la competencia clave de aprender a aprender.

6. *“Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.”*

Este es uno de los aspectos que más se muestran en la elaboración de este trabajo que, recrimina la inclusión real y eficiente de todo tipo de alumnado en las aulas con su adecuado tratamiento.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. MOTIVOS POR LOS QUE UN NIÑO PUEDE DESTACAR EN CLASE DE MÚSICA.

4.1.1. Altas capacidades

En este apartado realizaré un análisis de las aportaciones de los expertos sobre altas capacidades y las diferentes denominaciones, desde superdotado a altas capacidades, pasando por talento. Esto nos demuestra que con la investigación, la denominación queda obsoleta.

El concepto de “altas capacidades” es relativamente reciente. Tiene su origen, según Guirado (2015), en la “trasformación de la percepción monolítica de la inteligencia que estaba basada en el cociente intelectual (CI) hacia la percepción multifactorial que tiene en cuenta variables intelectuales, sociales, ambientales y de personalidad”. (p.17). Anteriormente una persona con altas capacidades se correspondía a un CI por encima de 130. Esta medida ha caído por su propio peso ya que actualmente tenemos en cuenta otros factores: ambientales, emocionales, relacionados con la motivación y la creatividad, etc. que tenemos en cuenta. Por ello es correcto diferenciar distintas manifestaciones de las mismas que expongo a continuación.

4.1.1.1. Superdotación

Según Benito (1997) y otros investigadores en Martín (2004), podemos definir al superdotado mediante tres criterios:

«a) “Funcionamiento intelectual (...) superior a la media. La capacidad intelectual (...) con el CI (superior a 130), obtenido por la evaluación de uno o más test de inteligencia normalizados, efectuados individualmente”.

b) “Asociado a una mayor madurez en los procesos de información (memoria visual y percepción visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva (aproximadamente desde los 6 años), resolución de problemas, creatividad, motivación intrínseca para el aprendizaje, precocidad y talento”.

c) “La superdotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, desde el nacimiento hasta los 18 años”. » (Martín, 2004, p.27)

“Un superdotado trata perfectamente con cualquier tipo de información (verbal, matemática o figurativa) y muestra una gran aptitud con la forma de procesarla. Poseen un alto grado de dedicación a las tareas (pudiendo llevar adelante varios proyectos al mismo tiempo); son perseverantes (tienen una alta predisposición para aprender en nivel y profundidad), observadores, abiertos y muy sensibles”. (Gómez y Mir, 2011, pág. 32)

Como vemos, difieren con el anterior autor en que la evolución es lenta y compleja siendo difícil que se manifiesten antes de la adolescencia pero creen que las aptitudes básicas, medidas por los test, se pueden evaluar desde la etapa de Educación Primaria.

Hay autores que ponen un especial énfasis en el concepto de creatividad ya que define al superdotado como:

“Aquella persona que dispone de recursos cognitivos amplios y variados (...) capaz de usarlos de manera muy efectiva, combinados, para resolver problemas y situaciones muy complejas. (...). Lo que distingue a esta persona de las que son simplemente promedio es el uso de estrategias metacognitivas que le sirven para planificar, organizar, escoger información, articularla y responder de acuerdo con un objetivo o problema”. (Guirado, 2015, p.28)

Las personas con inteligencia musical no serían las más representativas de este apartado ya que es posible que un superdotado tenga habilidad en el terreno musical pero que esa habilidad se extienda a muchas más áreas.

4.1.1.2. Talento

Dentro de todas las clasificaciones de “Alta Capacidad Intelectual” esta sería la que más se ajusta a la concepción factorial de inteligencia y a lo que nos podemos encontrar en las aulas como especialistas. Existen varias definiciones de talento, entre ellas destaco las siguientes:

“Tienen una gran capacidad de relación a un aspecto de la inteligencia o a una destreza, para una habilidad determinada o en un comportamiento específico. Son especialistas en un área, materia, habilidad o aptitud. El talentoso es eficaz en el área que domina, mientras que en las demás áreas puede tener un rendimiento igual o incluso inferior a sus compañeros. La irregularidad es su característica. El talento puede ser muy variado y, a veces, conlleva dificultades en la persona”. (Gómez y Mir, 2011, p. 32)

“Capacidad específica y altamente construida, con potencial muy diferenciado respecto a la superdotación. Responde a una aptitud elevada en un campo o procesamiento concretos (...) En estos casos se producen niveles altos de rendimiento en aquellos campos en los que destacan y, en cambio, pueden presentar niveles discretos en aquellos en los que no tienen la habilidad necesaria o que no disponen de la información suficiente. Desde el punto de vista cerebral, (...) esquemas muy específicos y con ahorro de energía bastante focalizada en las áreas que controlan esta habilidad. En otros trabajos se habla de dominios específicos. Los talentos más conocidos son los talentos simples, estructurados sobre unos dominios específicos.” (Guirado, 2015, pp. 28-29)

Al igual que la superdotación, Guirado (2008) asegura que “el talento debe ser detectado lo antes posible, preferentemente antes de los ocho años, entrada la etapa de la Educación Primaria, para que se puedan aplicar las medidas educativas más apropiadas a su perfil intelectual” (p.4). Por el contrario Kreitner (1981) afirma que “será raro encontrarnos con talentos musicales claros en Educación Primaria ya que se comienzan a detectar en Educación Secundaria y cuando son adultos pero como futuros docentes debemos sembrar la semilla de ese talento.” (p.12).

“Los niños con talento musical tienen una acción combinada de la capacidad para el ritmo, la expresión creativa, la memoria visual y auditiva, la motricidad y la coordinación corporal, sobre todo de las extremidades superiores. Los sentimientos y las emociones concentran buena parte de los recursos intelectuales sin que éstos interfieran con el resto de los aprendizajes. Pueden ser, hasta cierto punto, buenos estudiantes cuando se combinan con capacidades más generales.” (Guirado, 2008, p. 4)

En el caso de la música, la inteligencia superior tendría un referente en un talento complejo que combina aptitudes específicas de rapidez perceptual (en las partituras), representación simbólica (notas), aptitud espacio-temporal y de coordinación motriz (manos y pies según sea el instrumento), de creatividad (general en el talento artístico aunque con matices), y de memoria quinesésica y auditiva (corporal en el movimiento y los sonidos). Estas capacidades se pueden presentar con precocidad o no y constituyen a lo largo de la maduración un talento muy cercano a la superdotación.

Seashore (1938) afirma que el talento musical es la suma de muchas pequeñas habilidades mentales. Kreitner y Eisinger (1981), sin embargo, claman que el talento musical es algo mucho más complejo que eso. Por otro lado Haroutounian (2002) caracteriza el talento musical como “una chispa que está esperando a ser detectada, encendida, y nutrida”. (p. 15)

Ciertos autores definen cuáles son las características principales que atañen a estos estudiantes:

- « El talento musical suele aparecer tempranamente. La precocidad del talento musical es todavía más patente en el caso de los niños-prodigio músicos.
- Los alumnos talentosos poseen un factor general de habilidad musical. Este factor de la inteligencia se refiere a la capacidad de prestar atención mantenida de una forma específica a los estímulos auditivos abstractos, que es distinta a la capacidad de atender estímulos auditivos concretos, presente en las palabras hablada. De hecho, estos niños suelen presentar una gran atención a los sonidos que les rodean.

- El niño dotado no sólo muestra atención y gusto por la música; la percepción musical también está implicada. El talento musical se reconoce cuando un niño de dos años canta fielmente las canciones que oye alrededor de él.
- Un aspecto significativo se produce cuando los niños superdotados se alejan del instrumento. Cuando están cerca de él demuestran sus dotes virtuosísticas musicales, y en cambio cuando dejan el instrumento se comportan como niños “normales” ». (Hernández, J.R., Hernández, J.A. y Milán M.A., 2007, pp. 89-90)

4.1.1.3. Genio

Respecto a esta definición es donde menos unanimidad nos encontramos, como muestra de ello he decidido seleccionar los siguientes tres autores:

- Martín (2004) “Persona dentro de la superdotación que logra una tarea genial”. (p.27)
- Pérez (2006) “Sujetos con una gran capacidad intelectual y de producción. También se denominan así sujetos de capacidad ilimitada” (p. 32)
- Guirado (2008) “Persona que manifiesta una extraordinaria capacidad en alguna competencia específica y que les permita, gracias a ello, realizar alguna obra importante en la cultura en la que vive y además se le reconoce como excepcional”. (p.4)

Sería raro encontrarnos con un genio en Educación Primaria ya que se desarrollan a lo largo de la maduración intelectual según han expresado y confrontado Guirado y Kreitner como he indicado anteriormente.

En definitiva, un genio sería una persona talentosa dada a conocer con unos factores ambientales favorables, siendo valoradas sus producciones en la sociedad y momento histórico en el que vive. En el terreno musical podemos nombrar como ejemplo de genio a W.A. Mozart.

4.1.1.4. Precocidad

“La precocidad es la manifestación de un ritmo de aprendizaje mejor y más rápido del que le correspondería para la edad. Está muy vinculada al ritmo de maduración pero, al llegar a la edad adulta podría igualarse con el resto de los compañeros de su misma edad. La maduración más rápida en los primeros años no sigue siempre la misma progresión. Lo que hacen de pequeños y lo que pueden acabar haciendo de mayores varía hasta la adolescencia. Si la precocidad les permite competir con adultos en igualdad de condiciones, esta precocidad pasaría a ser llamada prodigio”. (Guirado, 2008, p.4)

Gómez, M.T y Mir, V (2011) añaden al anterior autor que

“Es un proceso evolutivo y puede ser el inicio de una superdotación o de un talento determinado. Hasta llegar a la adolescencia no se puede tener la seguridad completa, pero hay que saber actuar para no frustrar a un posible superdotado. La superdotación y el talento son fenómenos cognitivos estables”. (Gómez y Mir, 2011, pág. 35)

Pérez (2006) afirma que “la mayoría de los superdotados son precoces, pero no todos los niños precoces llegan a desarrollar capacidades excepcionales”. (p.21)

Por esto, nos es difícil identificar si un alumno es superdotado durante la Educación Primaria, ya que lo conveniente es ver su desarrollo a lo largo de los años siguientes.

En el terreno musical podemos afirmar que muchos de los niños precoces han sido denominados de igual modo genios. En el campo de la educación musical sí que podríamos encontrarnos con niños precoces ya que este ritmo de aprendizaje más rápido de lo normal puede aparecer según Martín (2004) en un solo área.

“La precocidad es más frecuente en las habilidades interpretativas que en aquellas relacionadas con la creación o composición musical que precisan de un cierto grado de maduración” (Winner, 2003, p. 16).

En el terreno de la música podemos encontrarnos casos en los que el talento, el genio y la precocidad se dan a la vez. También se puede ser talentoso y precoz pero no un genio si su obra no tiene el suficiente reconocimiento en el momento de producirse.

4.1.2. Inteligencia musical

4.1.2.1. Concepto general de inteligencia

“La inteligencia es un término abstracto que describe una propiedad de la mente formada por una serie de habilidades del pensamiento abstracto, la comprensión, la comunicación, el raciocinio, el aprendizaje, la planificación y la solución de problemas”. (Sánchez, 2013, p. 31). Si buscamos en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, encontramos que define inteligencia como la “capacidad para entender o comprender y como la capacidad para resolver problemas” (Real Academia Española, 2001).

Determinada revista definió la inteligencia, con la colaboración de 52 investigadores de esta área como: “una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, involucra la habilidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es simplemente la memorización de un libro, una habilidad meramente académica o la resolución correcta de test,

si no que refleja una capacidad amplia y profunda de comprender lo que nos rodea”.
Mainstream Science on Intelligence (1994)

Vernon (1960) elaboró, sobre el término inteligencia, una clasificación de las definiciones que más importancia han tenido en la historia concluyendo que son principalmente tres: las psicopedagógicas, las biológicas y las operativas.

“Podemos decir que las definiciones psicológicas hacen referencia a la inteligencia como capacidad cognitiva y, por tanto, puede adquirirse y mejorar con entrenamiento; otras serían las biológicas, que la conciben como la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones; y por último, están las operativas, que defienden la inteligencia de forma más objetiva, como aquello que miden las pruebas de inteligencia”. (Vernon, 1960, p. 23)

4.1.2.2. Música, ¿Inteligencia o talento?

Gardner (1993) observó que las personas suelen oír expresiones similares a: - no es muy inteligente, pero tiene una aptitud extraordinaria para la música -Era consciente de la utilización del término inteligencia para describir cada categoría, entre ellas la música y no considerarla como un talento. Sin esta definición puede que no se hubiese tomado en tanta estima la música.

Esta clasificación de la música como una destreza y no como una habilidad ha sido un error en el que hemos caído sobre todo en la cultura occidental. Todos tenemos una predisposición natural para la música antes de comenzar la escuela, pero, a veces, por desgracia, los centros educativos y los padres no dan toda la importancia que tiene y merece el desarrollo musical.

Martín (2004) afirma que puede haber talento musical con el que se nace, pero es necesario un ambiente familiar y escolar propicio para poderlo desarrollar.

Un adolescente que es un buen cellista, lo será porque tiene una predisposición innata para la música pero también porque desde una corta edad ha estado aprendiendo y practicando con mucho entrenamiento, frecuencia y disciplina durante mucho tiempo.

4.1.2.3. Teoría de las Inteligencias múltiples

Gardner rechaza estas teorías clásicas de aprendizaje y los modelos psicométricos de la inteligencia pasando así el sujeto a ser un organismo activo en continua relación con el medio que le rodea. Por tanto, podríamos decir que considera la inteligencia como fruto de la interacción entre los factores biológicos (anteriormente los únicos que se tienen en cuenta) y las oportunidades de los individuos para aprender dentro de su cultura. “La importancia dada al número no es del todo inapropiada: (...), la calificación en una prueba de inteligencia sí predice la capacidad personal para manejar las cuestiones escolares, aunque poco predice acerca del éxito en la vida futura”. (Gardner, 1987, p.20)

En el año 1983 publicó su libro *Estructuras de la mente*, marcando el nacimiento de las inteligencias múltiples que actualmente sirve como modelo a una gran cantidad de educadores. Tiene relevancia en el campo de las altas capacidades ya que se implantó y arraigó con fuerza en colegios de superdotación de EEUU en la década de 1980.

Parece haber indicios de que los alumnos con edades tempranas comienzan mostrando lo que Howard Gardner define como “proclividades” (o inclinaciones) en inteligencias específicas. En el momento en que los niños van al colegio, seguramente ya tienen formas establecidas de aprendizaje que se relacionan más con unas determinadas inteligencias que con otras.

Puntos clave de la teoría de las Inteligencias Múltiples

- “«Todos poseemos las ocho inteligencias
- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia.
- En general las inteligencias funcionan juntas de modo complejo
- Existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría. »”(Armstrong, 2000, p. 54)

Casi ochenta años después de los primeros test de inteligencia Gardner se plantea que no hay una inteligencia única, separándola en ocho categorías:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia espacial
- Inteligencia cinético-corporal
- Inteligencia musical
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia existencial.

4.1.2.4. La inteligencia musical

Armstrong, tomando como referencia a Gardner, define en el año 2000 la inteligencia musical como:

“Capacidad de percibir (como un aficionado a la música), discriminar (críticos musicales), transformar (compositores) y expresar (intérpretes) las formas musicales. Esta competencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical. Se puede entender la música desde una perspectiva figural o

“de arriba hacia abajo” (global, intuitiva), formal o “de abajo hacia arriba” (analítica, técnica), o ambas”. (Armstrong, 2000, p. 156)

“La inteligencia musical es la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, el tono y el timbre. Puede ser enseñada y desarrollada a un nivel alto a la mayoría de personas. Sin embargo, el desarrollo avanzado y extremo en la composición musical o en la inteligencia musical parece ser algo con lo que nacen solo unos pocos”. (Martín, 2004, p.280)

Armstrong (2000) afirma que de “todas las inteligencias nombradas por Gardner, la musical es la primera que se desarrolla” (p. 148). Por tanto, como futuros docentes, debemos ser conscientes de nuestra importancia en la escuela para favorecer ese desarrollo.

No deberíamos olvidar en nuestras aulas que la música es para todos. Incluso para esos niños que no pueden apreciar los aspectos auditivos, puede que, ¿por qué no?, también tengan una desarrollada inteligencia musical.

Armstrong en su “Guía práctica para educadores” hace un estudio de todas las inteligencias y en la referida a la musical saca las siguientes afirmaciones:

Componentes clave	“Capacidad de producir y apreciar ritmos, tonos y timbres; valoración de las formas de expresión musical”.
Sistemas de símbolos	“Sistemas de notación musical, código Morse”.
Estados finales máximos	“Compositor, intérprete”.
Sistemas neurológicos (áreas primarias)	“Lóbulo temporal derecho”.
Factores del desarrollo	“Es la primera inteligencia que se desarrolla; los prodigios suelen atravesar una crisis en el desarrollo”.
Manifestaciones valoradas por las culturas	“Composiciones musicales, interpretaciones, grabaciones”.
Orígenes evolutivos	“Evidencias de la existencia de instrumentos musicales en la edad de piedra”.
Presencia en otras especies	“Canto de los pájaros”.
Factores históricos	“Fue más importante en la cultura oral, cuando la comunicación era de naturaleza más musical”.
Piensan	“A través de ritmos y melodías”.
Les gusta	“Cantar, silbar, canturrear, crear ritmos con los

	pies y las manos, escuchar”.
Necesitan	“Cantar acompañados, asistir a conciertos, tocar algún instrumento en casa y en el colegio, instrumentos musicales”.
Actividades docentes	“Aprendizaje de ritmos, raps, utilizar canciones que enseñan”.
Materiales docentes	“Grabadora de audio, colección de cintas de audio, instrumentos musicales”.
Instrucciones	“Canta, da golpecitos rítmicos, escucha”.
Ejemplo de movimiento educativo	“Sugestiopedia”.
Ejemplo de modelo de presentación adoptado por el profesor	“Utilizar la voz rítmicamente”.
Ejemplo de actividad para empezar una lección	“Pieza musical que suena mientras los alumnos van entrando en clase”.
Prefieren que se les comunique las normas de clase	“Cada norma se asocia a una canción (conocida o creada por ellos)”.
Para pedir silencio en el aula prefieren	“El profesor ejecuta un ritmo y los alumnos han de repetirlo”.
Autocontrol	“Enseñar al alumno a “tocar” mentalmente su música favorita cuando sienta que está a punto de perder el control”.
Programa complementario	“Programas Orff-Schulwerk”.
Actividades extracurriculares	“Banda, orquesta, coro”.

Tabla 1. Información sobre la inteligencia musical. (Armstrong, 2000)

4.1.3. Estudios externos

Como docentes de la materia de Educación musical debemos tener en consideración a estos alumnos interesados en la música de manera extraescolar bien porque tienen un profesor particular, sus padres o reciben enseñanzas de música en academias escuelas o conservatorio de música ya que tal y como señala la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en el Capítulo VI del Título I, se reconocen las enseñanzas elementales y profesionales de música y de danza.

4.2. FACTORES QUE AFECTAN AL DESARROLLO DEL TALENTO MUSICAL

4.2.1. Factores ambientales y sociales

Dentro de estos factores ambientales y sociales podíamos hacer la siguiente clasificación:

Factores familiares

Dentro se enmarcan los factores de dotación biológica como son los hereditarios o genéticos así como traumas y daños cerebrales.

“Por lo general, las personas con puntuaciones elevadas en las pruebas de aptitud musical manifiestan cierta superioridad en la actividad del hemisferio izquierdo, tengan o no formación musical. Puede que la respuesta emocional, más pasional, a la música se encuentre en el hemisferio derecho, mientras que la habilidad interpretativa y el análisis crítico sean funciones del hemisferio izquierdo” (Storr, 1992.,p. 75)

Es común pensar que una persona con un aparente daño neurológico está incapacitada para ser inteligente, pero esto no es así. Como se demuestra en la Teoría de las Inteligencias Múltiples, las distintas inteligencias son independientes. Es por ello que, como docentes, no podemos perder de vista que podemos tener niños talentosos musicalmente con deficiencias físicas, auditivas o visuales. De hecho numerosos estudios demuestran como muchos niños con autismo son capaces de repetir una canción habiéndola escuchado una sola vez.

Es importante tener en cuenta la llamada “historia vital” de la persona y que las experiencias con los padres, compañeros, amigos, docentes y demás personas despiertan las distintas inteligencias o, por el contrario, evitan que se desarrollen. Sin duda, en los niños y niñas lo más importante para que este talento salga a la luz lo antes posible es su ambiente, sobre todo el ambiente con los padres que son los que pueden dar experiencias tempranas desde las primeras edades y con ello desarrollar la parte del cerebro que sólo podemos estimular mediante la novedad. Es importante que desde pequeños se creen el mayor número de conexiones neuronales ya que eso será una buena semilla para el desarrollo del talento en el futuro.

Acceso a recursos o mentores

Este apartado está muy relacionado con la docencia ya que detrás de muchos de los grandes talentos musicales hay un gran docente que fue capaz de motivarles y enseñarles todo lo que sabían. Las posibilidades económicas han sido muy importantes a lo largo de la historia del desarrollo del talento musical, no tenemos más que pensar en los mecenas.

Bentley afirma que la educación es determinante ya que “el niño que ha nacido dotado de talentos musicales superiores o con predisposición biológica en un ambiente totalmente desfavorable no es susceptible de hacer evolucionar su capacidad innata. Por otra parte, por poco favorables que sean las condiciones ambientales en que se desarrolla, el niño dotado de muy poca capacidad innata probablemente no realizará grandes progresos en las actividades musicales” (Bentley, 1967, pág. 207)

Es una pena que tal y como está organizado el sistema de enseñanza de nuestra Comunidad Autónoma, la docencia del área de música esté reducida en la etapa de primaria a una sola hora. Esto imposibilita una atención individualizada lo suficientemente rica y, como consecuencia, que los niños realmente interesados en la música tienen que recurrir a escuelas fuera de los centros educativos donde sí encontrarán esa atención.

Factores históricos, geográficos y culturales

El tiempo y lugar donde nacemos son relevantes para el desarrollo del talento musical. Si pensamos en grandes compositores como Bach, Beethoven, Vivaldi, etc. vemos que comparten un rango geográfico relativamente pequeño. Podríamos decir que sus “gustos” musicales coinciden con la tendencia del momento, algo así como que se encontraban en el lugar y en el momento adecuado.

¿Seríamos capaces de diferenciar el talento musical de un oriental? Sin duda dependiendo de la cultura en la que hayamos sido educados nuestras preferencias musicales son diferentes ya que tenemos diferente sentido de la armonía y estética musical.

Por último cabe destacar en este punto el estado de los avances científicos relativos a la música en cada momento. ¿Qué habría pasado si Bach hubiera aceptado antes y compuesto para piano? Y si Haydn hubiera conocido la mesa de mezclas, ¿podría haber sido un gran DJ?

Motivación

Kreitner (1981) “La motivación de adultos, profesores y propia es necesaria para el éxito en la música” (p. 7) Por lo general estos alumnos no necesitan que les convenzamos para estudiar. Lo que reclaman es la oportunidad de trabajar por su cuenta o con el profesor probando sus ideas (exitosas o fallidas) para ir acercándose a sus intereses y descubrir más sobre el área que les motiva, en este caso, la música.

En general les gusta terminar los retos que se marcan ya que poseen una alta motivación interna hacia el conocimiento que puede ser potenciada, reducida o modulada por componentes externos. Sería ideal poder pasar tiempo con ellos a solas (raro en nuestro campo pero sí posible en los estudios generales de música). No podemos olvidar que muchos profesionales han

llegado a serlo gracias a disponer de un profesor de música privado. Tener a alguien que les felicite por sus logros y sirva de guía será algo que agradezcan muchísimo.

No debemos confundir motivar con presionar. Muchos niños, especialmente en los últimos cursos, pueden mostrar actitudes de rechazo y encerramiento en sí mismos si se sienten presionados. Debemos intentar que vean al docente como una persona de confianza dispuesta a ayudarles y no como a una autoridad firme y lejana.

Debe llevarse a cabo una motivación para que profundicen en aquellos temas de su interés con una adecuada organización y disciplina de trabajo. Se les estimulará mediante elogios, de manera entusiasta, realista, intermitente y moderada para que no se sientan como alguien diferente del grupo. De ese modo estimularemos su autocompetitividad evitando que compita con los demás sin forzar ni frenar su desarrollo.

4.2.2. Factores emocionales

Storr (1992) “La música provoca el efecto de intensificar y subrayar el sentimiento que evoca un acontecimiento en especial, a la vez que coordina los sentimientos de un grupo de personas” (p.53)

La música nos hace sentir emociones indescriptibles que muchas veces no comprendemos. ¿Cuántos de nosotros no nos hemos visto sorprendidos conteniendo la respiración o soltando una lágrima durante una obra? Así mismo resultaría muy difícil describir lo que un intérprete siente tocando, eso solo puede ser experimentado. Y esas son las experiencias que como docentes tenemos que hacer sentir a todos nuestros alumnos.

Nos emociona, es una “droga” que una vez descubierta no podemos soltar, una vía de escape que nos hace sentir todas las emociones imaginables y, como docentes del área, debemos hacer todo lo posible por enganchar a todos los alumnos a esa pasión y, en especial, potenciar a los que ya la tienen.

No obstante encontramos a compositores como Robert Schumann con un innegable talento que sufrían dificultades emocionales.

Un talento musical ha de tener un sentimiento innato hacia la música, sentir, en definitiva, un placer indescriptible. Es esa sensibilidad la que diferencia a un ejecutante de un intérprete, a un marcador de pulsos con un director, a un oyente de un melómano.

Según indica Gardner (1987). “Sócrates reconoció prematuramente las relaciones entre modos musicales específicos y distintos rasgos de carácter humano, asociando los modos jónico

y lidio con la indolencia y la molicie, y los modos dórico y frigio con el valor y la determinación”. (p. 51)

4.2.3. Factores físicos

Según Blacking (1976) “muchos de los principales procesos musicales, si no todos, pueden encontrarse en la constitución del cuerpo humano y en los modelos de interacción de los cuerpos en la sociedad” (p.6)

Existe un instrumento médico llamado electromiógrafo que refleja el aumento de la actividad eléctrica de los músculos de las piernas mientras se escucha música, incluso cuando la persona se fuerza a pensar que debe permanecer quieta. Posiblemente los talentos musicales tengan una respuesta física hacia la música observable en las aulas como puede ser dar golpecitos en la mesa o con el pie.

Este estímulo físico, en principio, se hará más evidente a las personas más melómanas. Un ejemplo de esto es el electrocardiograma realizado a Herbert von Karajan por los psicólogos austriacos G. y H. Harrer mientras éste dirigía una Obertura de Beethoven, en el que podemos observar un aumento de sus pulsaciones, sobre todo, durante los pasajes más conmovedores, está documentado que pasó desde 67 pulsaciones hasta 170.

Los movimientos realizados por directores e intérpretes durante los conciertos son, sin duda, uno de los grandes atractivos para los asistentes. El músico siente cada sonido causando una respuesta física (y emocional) de él.

No cabe duda que en el caso de intérpretes instrumentales, vocales y bailarines la coordinación motriz es un aspecto fundamental para el éxito.

Kreitner (1981) afirma que el talento musical está íntimamente relacionado con los aspectos quinestésicos. En sus estudios demuestra como las personas con aparente talento musical prefieren aprender “con todo el cuerpo” y con experiencias de la vida real.

Un grave error sobre el que Kreitner (1981) nos hace prestar especial atención es que no todos los talentos musicales tienen por qué tener características auditivas físicas mejores a las del resto de la población.

A pesar de que los factores físicos son importantes nos encontramos con algunos compositores que han triunfado pese a sus dificultades como: las físicas de Itzhak Perlman, auditivas de L.V. Beethoven o visuales de Joaquín Rodrigo.

4.2.4. Factores cognitivos

Mainwaring (1933). “No cabe duda que la música está íntimamente relacionada con la memoria y la memoria musical con el talento musical” (p. 36). Para desarrollar un talento musical pleno las personas deberán tener una buena memoria tanto auditiva como visual y digital para la práctica de muchos instrumentos.

En general este tipo de personas son capaces de almacenar, recordar y recuperar información musical con rapidez de manera detallada y sin que les requiera mucho esfuerzo. Los niños suelen aprender rápidamente conceptos musicales relacionándolos entre sí.

A pesar de que según Gardner las inteligencias son independientes, Kreitner (1981) afirma que muchos de los músicos extraordinarios tienen también una excelente inteligencia general. Así mismo, existen numerosos estudios que relacionan estrechamente la inteligencia musical con la matemática.

Aunque los factores cognitivos son muy importantes tenemos ejemplos de compositores con alguna dificultad como: las de aprendizaje de Sergei Rachmaninoff o de comunicación de Maurice Ravel.

4.3. DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO MUSICAL

Para llegar a realizar una intervención adecuada con este tipo de alumnado es importante conocerlos y realizar una buena detección e identificación de sus necesidades. Gómez, M.T; Mir, V. (2011) nos exponen que “la mayoría de autores expertos en el tema consideran que la identificación del alumnado con altas capacidades tiene dos fases: detección o Screening e identificación propiamente dicha.” (p. 147)

La detección debe ser precoz para no perder su potencial intelectual y asegurar la respuesta más adecuada. No se puede perder de vista que no se trata de etiquetar, sino de ayudar. Conocer y analizar la perspectiva y la carga emocional antes de una intervención ayudará a que ésta sea adecuada y positiva.

Shuter – Dyson (1985) señala que la correcta identificación del talento musical en la edad más temprana posible es un hecho clave. Para tener la oportunidad de ser un instrumentista profesional, el niño debería comenzar a tocar seriamente a la edad de siete u ocho años. En nuestra área la identificación se llevará a cabo a través de medidas informales como observaciones.

Es importante recopilar información por diferentes vías como el propio docente especialista de música, el tutor, el resto de maestros, la familia, los compañeros y el mismo alumno. En el caso del talento musical nos centramos en las habilidades para discriminar, apreciar, transformar y expresar las formas musicales, así como la sensibilidad hacia el tono, timbre y ritmo.

La observación es subjetiva, lo primero que debemos plantearnos es si la persona es talentosa musicalmente y, posteriormente, dejar que el equipo de orientación del centro se encargue de detectar si es algo más como un talento complejo o superdotado.

Pueden resultar útiles los informes de los comportamientos que seguía en la guardería, observar en qué ocupan su tiempo libre, es decir, ¿qué hace cuando ningún adulto le dice lo que tiene que hacer? Para ello podemos recopilar documentos tales como registros de anécdotas, fotografías, grabaciones, trabajos, etc. Y sin duda preguntar a los alumnos: si notan que nos interesamos por ellos y les queremos ayudar, nos abrirán las puertas para conocer sus intereses.

La música es algo abstracto por lo que se necesitan gran variedad de métodos (en comparación, por ejemplo, del talento académico) para evaluar las habilidades, conocimientos y potencialidades de los estudiantes.

Wisconsin Music Educators Association (2009) reconoce que un programa de identificación completa:

- “«Empieza a una edad temprana y continúa durante toda la carrera educativa de un estudiante.
- Está basada en la investigación.
- Permite a todos los estudiantes la oportunidad de ser identificado.
- Utiliza una variedad de herramientas y recursos de identificación.
- Implica a tutores, maestro especialista en música, personal especializado en altas capacidades, padres, compañeros y los propios alumnos.»”

Según la actual ley educativa (LOMCE), una vez detectado e identificado el talento, la respuesta educativa podrá incluir tres tipos de medidas: ordinarias, extraordinarias y excepcionales.

Medidas ordinarias: son las que pone en marcha el maestro, buscando estrategias metodológicas, de funcionamiento y organizativas que sirvan de ayuda al alumno.

Medidas extraordinarias: son las que se ponen en marcha para poder ampliar y enriquecer los aprendizajes a través de recursos, contenidos y materiales que pueden o no estar en relación con el currículo. El fin de este tipo de medidas es la motivación y el estímulo del

aprendizaje. Tales son: de ampliación curricular y de enriquecimiento (aleatorio y de los contenidos)

Medidas excepcionales: permiten flexibilizar la duración del período de escolarización, bien por anticipación de la escolaridad obligatoria, o por la reducción de las etapas educativas. Éstas son consideradas como las medidas menos comunes en el caso del talento musical ya que en la mayoría de las situaciones se suele dar como el desarrollo de una inteligencia aislada y menos veces coincide con la combinación de varios talentos o superdotación.

Éstas medidas ya se encontrarían presentes en la LOE (2006) y se resumirían en:

- Autonomía curricular: Cada centro puede establecer sus proyectos y adaptar las enseñanzas básicas a las necesidades de sus alumnos.
- Aplicación de adaptaciones curriculares: En caso de alumnos con altas capacidades y superdotación son medidas de ampliación curricular, para dar respuesta a sus capacidades superiores y a sus intereses.
- Posibilidad de reducir la duración de la educación: Si resulta beneficioso, en función de su nivel y personalidad, se puede acelerar su escolarización.

No obstante, Guirado (2015) asegura que “no es necesario un diagnóstico definitivo para ayudar a un alumno con altas capacidades si se sigue un buen proceso de observación. De una adecuada atención escolar se deriva una igual o mejor ayuda”. (p.45). No podemos olvidar que cada uno de los alumnos es único y todos necesitan atención especializada, esto mismo pasa con las altas capacidades sin diagnosticar.

Armstrong (2000) coincide en que la mejor herramienta para evaluar es la observación. Muchas veces es importante tomar en consideración cómo se portan mal. A través de esos comportamientos los alumnos y alumnas transmiten metafóricamente la siguiente idea: “Así es como aprendo profe, y si no me enseñas a través de los canales de aprendizaje que me resultan más sencillos y naturales ¿sabes qué?, voy a hacerlo de todas las maneras”. (p. 86)

Colaboración con las familias:

Los padres son los que mejor pueden identificar el talento y las altas capacidades de su hijo, ya que son con los que pasan más tiempo y conocen mejor sus intereses y aspectos relevantes de su carácter y personalidad. A veces, el centro no se encuentra capacitado para dar las oportunidades necesarias al alumno para que ese talento se manifieste. Por tanto, debemos estar abiertos y predispuestos a charlas con los padres teniendo en cuenta sus opiniones.

En el proceso de detección e identificación el especialista en música, el tutor y el orientador deben compartir el resultado de cualquier evaluación con los padres, haya sido

obtenida formal o informalmente. Así mismo, conviene hacer partícipes a los padres en ese proceso invitándoles a rellenar inventarios o cuestionarios específicos. Así obtendremos resultados más fiables ya que la familia puede infravalorar o sobrevalorar a sus hijos al no tener un grupo grande con el que comparar.

Una vez pasada la fase de detección e identificación no debemos excluir a la familia sino que seguirá participe en la planificación y realización de las actividades de sus hijos. No se puede olvidar que cuantas más mentes volcadas en el desarrollo del niño, mejor resultado se obtendrá. La familia puede compartir la información que consideren relevante con los maestros para la elaboración de las actividades educativas que mejor se amolden a la situación de sus hijos como puede ser por intereses personales desconocidos por el docente. Nunca se deberá negar la participación de los familiares en esa elaboración de actividades, ya que éstos pueden aportar recursos adicionales al centro escolar que pueden enriquecer las actividades educativas del conjunto de la clase. Así mismo, si se encuentran dispuestos y razonables, podemos implicarles en la valoración de las actividades especiales, productos y proyectos de sus hijos.

Una adecuada colaboración entre familia-escuela siempre es enriquecedora para la formación integral de estos talentos ya que, al igual que los padres pueden participar en la elaboración de actividades dentro de la escuela, el docente puede proponer a los padres actividades para llevar a cabo en casa con sus hijos.

Por otro lado, en ocasiones, debemos tener pies de plomo ya que a nivel familiar podemos encontrarnos con casos en los que lleguen a surgir grandes expectativas lo que, sin duda, ejercerá una fuerte presión sobre el niño que no sería en absoluto beneficiosa.

Test más relevantes

Dentro de los test existentes para la identificación del talento musical he decidido seleccionar los que considero más relevantes como: “The Seashore Measures of Musical Talents”, “The Wing Standardised Test of Musical Inteligence” y “Gordon’s Musical Aptitude Profile”. Son la síntesis más representativa de los pioneros, desde su aparición y descripción, no se han desarrollado muchas más modificaciones al respecto. Por último, como test más actualizado, incluyo el elaborado por la Asociación de Educadores Musicales de Wisconsin en 2009.

The Seashore Measures of Musical Talents

Elaborado por Carl Seashore en 1915, fue uno de los primeros test para la detección del talento musical. Gira en torno a tres ejes; el primero de ellos es la discriminación de las cualidades del sonido: se dan parejas de sonidos y el objetivo es que el sujeto los diferencie en intensidad, duración y altura. El siguiente ítem se refiere a un test de memoria en el que se toca

dos veces una melodía cambiando una nota. Y, por último, una prueba en la que se realizan dos ritmos muy similares y el sujeto tiene que identificar si son iguales o diferentes.

The Wing Standardised Test of Musical Intelligence

Elaborado por Wing en 1960, surgió con objetivo de ampliar el anterior test cubriendo alguna de sus limitaciones, ya que se basaba en el modelo psicológico. Este introduce elementos de la estética musical como son la armonía, el fraseo y el acento rítmico. Se tocan dos pasajes con diferencias en la armonización, la dinámica, la puntuación, el ritmo y el acento, entre los cuales el sujeto debe elegir el que más le gusta. A continuación le sigue un test de memoria musical, análisis de acordes en el que se toca un acorde y el sujeto debe decir las notas por las que estaba compuesto y por último una prueba de cambio de tono en la que se tocan dos acordes con una sola nota diferente y el sujeto debe identificarla.

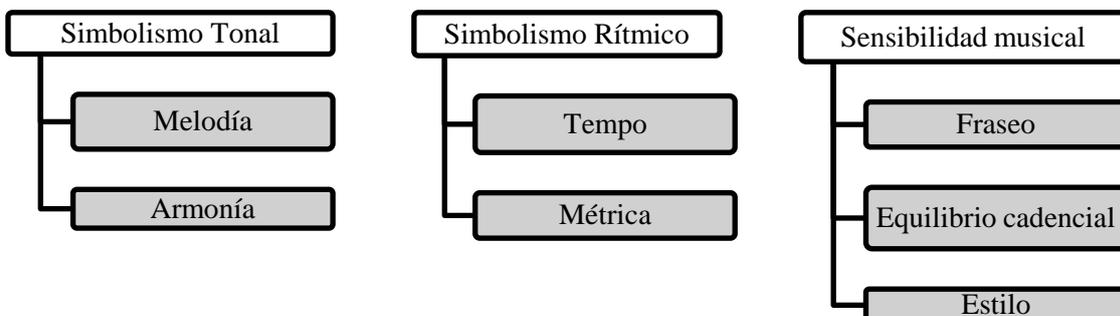
Gordon's Musical Aptitude Profile

En 1965 Gordon trata de aunar los aspectos psicológicos de Seashore y los subjetivos de Wing en un nuevo test llamado "Gordon's Musical Aptitude Profile". Mide siete ítems mediante pares de pasajes referidos a:

Melodía	¿Es una variación o es la misma?	Fraseo	¿Cuál tiene mejor expresión?
Armonía:	¿Tiene el mismo bajo?	Equilibrio cadencial	¿Cuál tiene un final más apropiado?
Tempo	¿Misma velocidad?	Estilo:	¿Cuál de los dos tiene unos matices más apropiados?
Métrica	¿Mismo compás?		

Tabla 2. Ítems de Gordon's Aptitude Profile.

Posteriormente los junta de la siguiente manera:



Esquema 1: Combinación test Gordon's Aptitude Profile.

Wisconsin Music Educators Association

Esta asociación considera que un test para la identificación de alumnos talentosos musicalmente debe incluir la evaluación de las siguientes categorías:

Sensibilización musical y discriminación auditiva.	Intensidad.
<ul style="list-style-type: none">• Conciencia perceptual del sonido• Sentido rítmico• Sentido armónico	<ul style="list-style-type: none">• Persistencia• Motivación• Compromiso
Comportamiento musical y rendimiento.	Interpretación creativa.
<ul style="list-style-type: none">• Interacción oyente – ejecutante• Impacto de la actuación	<ul style="list-style-type: none">• Improvisación• Composición

Tabla 3. Identificación de Talentos musicales Wisconsin Music Educators Association.

4.4. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Relación con el currículo de E.P.

Para justificar este punto me centro en la distribución por bloques que plantea la LOMCE.⁹

Bloque I: Escucha

Según la Orden EDU/519/2014, “En este bloque se trabajan los contenidos referidos a la discriminación auditiva de las cualidades del sonido, la voz y diferentes instrumentos musicales. Asimismo, se hace continua referencia a las normas que hay que cumplir durante las audiciones y conciertos, y a la importancia del silencio.”¹⁰

Este bloque se centra, en la educación auditiva, lo que entendemos como percepción.

⁹ Planteados en la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León que desarrolla el Real Decreto 126/ 2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria que desarrolla a su vez la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁰ BOCYL, nº 117, Orden EDU/519/2014, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, de 20 de junio de 2014, pág. 44560

Educación auditiva, ¿Por qué?

Giráldez (2014) “No hay personas sin oído. El oído al igual que las habilidades motoras se educa” (pág. 63). El docente de música es uno de los principales encargados del mayor desarrollo posible de esa capacidad auditiva dotando a nuestros alumnos de experiencias sonoras numerosas y completas, ya que podemos encontrarnos en el aula con talentos dormidos. Tal y como dice Pascual (2002) “el órgano auditivo no es modificable” (pág. 299) pero debemos tener en cuenta que su actividad debe ser despertada y trabajada al máximo.

La percepción auditiva es el punto de partida de toda Educación Musical, tal como afirma Willems (2001) “La musicalidad que desarrollamos en el niño se confunde con el desarrollo del oído, ya que la audición es una de las bases esenciales de la musicalidad.”(pág. 33) de mayor o menor forma todos los contenidos musicales dependen de la misma. El punto de partida para desarrollar el talento auditivo en nuestros alumnos es guiarles para que aprendan a escuchar en lugar de oír.

Escuchar vs. Oír.

“Oír supone tener abierto el canal auditivo mientras que escuchar supone un acto de concentración en la música que suena y la puesta en marcha de las respuestas no sólo físicas, sino también afectivas e intelectuales que nos sugiere la citada música.” (Pascual, 2002, pág. 301)

Hoy en día estamos acostumbrados a oír música en la vida diaria pero muy pocas veces escuchamos. Como podemos ver en la afirmación de Pascual, oír es un acto pasivo, mientras que escuchar supone un esfuerzo al receptor. El acto de aprender a escuchar es un proceso lento que debemos tener en cuenta en el aula. Tal y como sostienen Bernal y Calvo (2004), “Aprender a escuchar” ha de cultivarse a lo largo de todo el período escolar; llegar a adquirir un oído capaz de reconocer y diferenciar es algo que se aprende poco a poco y que necesita un largo proceso” (pág. 31) Es indudable por tanto, que aprender a escuchar se aprende escuchando.

El sonido

“El sonido es la sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos y transmitido por un medio elástico como el aire.(...) se diferencia del ruido en la regularidad y la armonía aunque hoy en día sonido y ruido participan de la música (...) de músicos contemporáneos” (Pascual, 2002, pág. 293).

Es el objeto de estudio de la música; lo que más nos interesa en la Educación Primaria es la distinción de sus parámetros, a saber: altura, duración, intensidad y timbre. Willems (2001)

afirmaba que “el amor al sonido es la mejor introducción al amor por la música” (pág. 35) y probablemente sólo un verdadero melómano podrá desarrollar al máximo su talento musical.

Percepción auditiva:

“La percepción auditiva es la interpretación de los datos que llegan al sujeto a través de los sentidos. Por tanto, el cerebro analiza y estructura esas impresiones. El sujeto no identifica la percepción ni la sensación, sino la naturaleza de la fuente, su distancia, etc.” (Pascual, 2002, pág. 292)

Como vemos, la audición o escucha depende tanto de factores objetivos y biológicos (el oído) como de factores subjetivos (la interpretación del cerebro), en éstos últimos será donde prestemos mayor atención ya que son educables mediante el entrenamiento.

Según Barceló I Ginard, B. (1988.) La audición es “la forma en que el organismo humano interactúa con el conjunto de estímulos y estructuras musicales, se ve mediatizada por tres características:

- 1- El control y la coordinación sensorial (...) que su práctica precisa.
- 2- El desarrollo característico de sus elementos en el tiempo
- 3- El contenido eminentemente abstracto y sintáctico que transporta per se, basado en las interrelaciones entre las cualidades del sonido y las diversas leyes de construcción del discurso musical.” (Pág. 13)

Elementos constitutivos de la audición:

Willems (2001) entre otros autores ha elaborado una lista de los elementos que intervienen en una correcta percepción auditiva, tales elementos son:

- La memoria: recalca el interés por la memoria sensorial más que por la biológica, ya que los niños la utilizan como imaginación reproductora. Louvier (1996) “Algunos sonidos o elementos musicales muy llamativos quedan grabados para siempre en nuestra memoria, al igual que las emociones fuertes.” (pág. 46)
- Audición interior: como base de la musicalidad. Cualquier músico antes de interpretar sabe lo que tiene que sonar.
- Imaginación creadora: utiliza los datos de la imaginación reproductora para la creación musical, por tanto, está muy relacionada con la memoria.
- Sentido tonal: encontrar la afinidad y relaciones de los sonidos.
- Audición relativa: basada en la sensibilidad afectiva, se centra en relacionar sonidos.

- Audición absoluta: fenómeno fisiológico que asocia el nombre de las notas a un sonido sin necesidad de referencias externas.
- El nombre de la nota: asociación de elementos concretos a abstractos.
- El acorde: nace gracias a la inteligencia auditiva. Relaciones agradables de sonidos.

Otros autores parecen enfatizar en la atención, como por ejemplo Abbadie, M y Gillie, M. (1996) “La atención, indispensable para el acto de escuchar, puede ser mayor o menor, y mayor o menos será la audición que de ella se deriva. Cuando más nos interesa, sorprende, indigna o trastorna lo que escuchamos más atención prestamos y más nos olvidamos de lo que no es objeto de la audición” (pág. 10)

Tal y como afirma Willems (2001) “Se hace necesario desarrollar la agudeza auditiva antes de emprender el cultivo de la musicalidad y el estudio del solfeo.” Por tanto sin el desarrollo de la escucha, o la percepción, no podremos alcanzar el desarrollo total del talento en el siguiente apartado: la expresión. Giráldez (2014) “La escucha está presente cuando cantamos o tocamos un instrumento, monitorizando nuestra propia interpretación para realizar los ajustes necesarios y, si tocamos en grupo, la del resto de los integrantes del conjunto.” (pág. 48)

EXPRESIÓN

Bloque II: La interpretación musical.

Según la Orden EDU/519/2014, en este bloque “Los conocimientos del lenguaje musical adquiridos se ponen en práctica a través de la interpretación vocal e instrumental, con y sin acompañamiento”¹¹

Interpretación musical, ¿Por qué?

Giráldez (2014) “En el ámbito de la educación general deberíamos partir de la idea de que todas las personas pueden realizar una práctica musical rica e intuitiva y disfrutar de ella” (pág. 58)

Savage, J. (2007) “La interpretación musical es necesaria en educación musical por:

- Es un acto de inteligencia donde mente y cuerpo trabajan coordinadamente,
- Es un proceso creativo y “artesanal” que pone en juego capacidades intelectuales, corporales y emocionales.

¹¹ (BOCYL, nº 117, Orden EDU/519/2014, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, de 20 de junio de 2014, pág. 44560)

- Participar e involucrarse en el proceso interpretativo es la mejor manera de experimentar el poder de la música.” (Págs. 138-139)

Expresión vocal

Cantar, ¿Por qué?

Pascual (2002) “El canto es el punto de partida de toda actividad musical y el inicio de la afinación música.” (pág. 232). Tendremos en cuenta para este tipo de alumnos que los contenidos del currículo son meramente orientativos, dando siempre una amplia gama de recursos para desarrollar al máximo el talento potencial de estos niños.

Willems, E, (1978), “El canto desempeña el papel más importante en la educación musical de los principiantes; agrupa de manera sintética – alrededor de la melodía – el ritmo y la armonía; es el mejor medio para desarrollar la audición interior, clave de toda verdadera musicalidad” (pág. 24) Cantar no sólo significa simplemente entonar una canción, sino conocer la técnica vocal para realizar una interpretación de calidad evitando problemas vocales y tomando conciencia de la respiración.

Cantar despierta la sensibilidad musical tal y como afirma Bernal J. Calvo, L. (2004) “La voz, como el lenguaje es el instrumento expresivo más importante, los sentimientos, las tradiciones, las formas de vida, diferentes valores..., quedan reflejados en el contenido semántico y musical de las canciones”. (pág. 26) ayuda a la expresión personal y contribuye a la socialización.

Expresión instrumental:

Tocar, ¿Para qué?

Pascual (2002) “Se entiende por ella, la adquisición y desarrollo de las habilidades instrumentales individuales y en grupo (...) supone tocar, ver y hacer, con lo cual se realiza un feed-back inmediato entre la audición y la motricidad, con un importante refuerzo visual.” (pág. 265) así mismo tal y como nos indica Giráldez (2014) “abre nuevas posibilidades”

Pascual (2002) nos expone argumentos a favor de la práctica instrumental como:

- “Desarrolla tanto capacidades musicales como psicomotoras y corporales (...) y desarrolla hábitos posturales correctos.
- Desarrolla la percepción auditiva y la discriminación de instrumentos (...) desarrollando el oído absoluto.

- (...) cumple una función diagnóstica de problemas motores, respiratorios y/o auditivos (...) trabaja la coordinación.
- Contribuye a la práctica de la lectura musical (...) esfuerzo intelectual al leer grafías convencionales.
- Motiva el interés por el conocimiento de los instrumentos de la orquesta y puede ser un factor más para interpretar algún instrumento en el horario extraescolar.
- Desarrolla la sensibilidad y el equilibrio psicológico.
- Favorece la cooperación grupal y la integración en un grupo.
- Propone un ocio creativo y diferente a los de la sociedad de consumo.” (Pascual, 2002, pág. 266)

En definitiva, mediante la expresión instrumental conseguiremos contribuir a la educación auditiva, el desarrollo de las habilidades motrices y el acercamiento lenguaje instrumental. Así mismo dentro de la clase de música se potenciará el conocimiento de la técnica propia de los instrumentos del aula y potenciar el sentido de la responsabilidad y la cooperación.

Tipos de expresión instrumental.

Debemos tener en cuenta que dentro de la práctica instrumental no utilizamos sólo el instrumental del aula sino que debemos tomar en consideración el propio cuerpo y otros instrumentos, particularmente con los alumnos con formación externa que sepan tocar otro tipo de instrumental ajeno al Orff que podemos incluir en nuestras aulas.

Percusión corporal

Como dice un refrán popular “queramos o no queramos siempre sonamos”, la percusión corporal es una de las bases de Orff, como bien afirma Giráldez (2014) “el propio cuerpo puede ser considerado uno de los instrumentos más versátil y rico en posibilidades dentro del aula” (pág. 68), en nuestras clases trabajaremos sobre todo con pitos, palmadas, palmas sobre rodillas y pisadas. Podemos utilizarlo en el aula para el acompañamiento de canciones, recitados o instrumentaciones así como parte integrante de las danzas.

Instrumentaciones

- Material Orff

Según Pascual (2002) estos instrumentos “proporcionan un espectro sonoro muy amplio, muchas posibilidades y son un medio excelente (...) para la composición e improvisación, así como para el desarrollo de las capacidades motrices y musicales” (pág. 267) Con ellos podemos trabajar todas las cualidades del sonido.

- Flauta dulce soprano.

A pesar de no ser obligatoria su utilización en las aulas, tiene grandes ventajas para la iniciación de la práctica de un instrumento melódico. Gustems (1994) recalca las siguientes:

1. “Es fácil y motiva a los alumnos.
2. Su carácter lúdico, casi parece un juguete.
3. Es barata (...) instrumento personal (...) supone una prolongación de la música fuera de la clase.
4. Desarrolla la respiración y la postura corporal.
5. La tesitura (...) se asemeja a la voz de los alumnos.
6. Estimula la creatividad.
7. Potencia la lectura musical con instrumento.
8. Desarrolla la memoria musical.
9. Puede usarse la fononimia.
10. Despierta la conciencia del fraseo.
11. Preparación para tocar otro instrumento ya que trabaja la coordinación (...) sirve de complemento a las clases de canto.”(pág. 65-71)

- Otros instrumentos

Si tratamos de manera adecuada el talento musical, será uno de los puntos más importantes ya que en nuestras aulas podemos diversificar las instrumentaciones, sin olvidarnos que el objetivo en la Educación Primaria de la música no es crear virtuosos sino personas con musicalidad. Willems (2001) “El instrumento tendría que ser admitido al servicio de la música y no al contrario.” (pág. 33)

Bloque III: Música. Movimiento y Danza.

Según la Orden EDU/519/2014, en este bloque “Se abordan los aspectos relacionados con la expresión corporal, el baile y la relajación, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.”¹²

Movimiento, ¿Por qué?

Todas las metodologías de enseñanza musical insisten en la importancia del propio cuerpo (anteriormente mediante la voz o la percusión corporal) para la expresión y percepción musical.

¹² BOCYL, nº 117, Orden EDU/519/2014, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, de 20 de junio de 2014, pág. 44560

En Pascual (2002) nos encontramos que la etimología de danza “procede del sánscrito y significa “anhelo de vivir”. Por tanto es, como la música, una necesidad espiritual que se expresa mediante la acción corporal”; señala estos argumentos a favor de la danza:

- “Es un excelente medio de integración de todos los medios de expresión y percepción.
 - Contribuye a la educación estética.
 - Ayuda al desarrollo psicomotor (...) conocimiento del propio cuerpo, del espacio, la coordinación del movimiento o la expresión a través del movimiento.
 - Supone una gran motivación.
 - Trabaja los temas transversales.
 - Tiene grandes efectos psicológicos, sentimentales y sociológicos que contribuyen al desarrollo integral del niño
 - Cumple una función terapéutica.
 - Es una fuente de cultura y permite conservar el legado artístico y folklórico.
 - Presenta a la música como una experiencia gozosa, a través de la cual se aprenden los parámetros del sonido y los elementos de la música.
 - Contribuye al desarrollo del sistema madurativo, nervioso y la coordinación.”
- (Pascual, 2002, Págs. 340-341)

En definitiva, la danza favorece la desinhibición de los niños, su socialización, el desarrollo de sus capacidades creativas y motoras.

Del mismo modo que no pretendemos educar a cantantes y virtuosos, tampoco educamos bailarines, el objetivo de este bloque es que nuestros alumnos aprendan a utilizar la danza como un medio de expresión, postura corporal y comunicación.

Movimiento y ritmo.

Dalcroze fue uno de los pedagogos pioneros en relacionar el movimiento y el ritmo, siendo éste uno de los medios de expresión más pioneros del niño. Como docentes debemos estimular el ritmo interior para pasar a formas de expresión rítmica más complicadas.

5. METODOLOGÍA DOCENTE

Ante el descubrimiento de un alumno con Altas Capacidades o su sospecha, nuestra respuesta siempre ha de ser positiva, jamás debemos etiquetar a estos niños como un

“problema” que nos va a dar más trabajo ya que, con esa actitud, su rendimiento académico empeorará. La visión hacia estos niños ha de ser vista desde nuestra perspectiva como un elemento enriquecedor para el desarrollo de nuestra labor docente. Pudiera darse el caso de tener miedo ante un alumno inteligente, es comprensible que como humanos tengamos temor ante lo desconocido y a ser sacados de nuestro círculo de confort pero debemos tener claro que un alumno inteligente puede suponernos un enriquecimiento a todos los niveles.

Probablemente tengamos que cambiar algunas maneras de organizarnos y pensar más creativamente pero sin duda valdrá la pena. No podemos cerrarnos a nuestra metodología tradicional puesto que dar respuesta a este alumnado requiere estar abierto a nuevas ideas y a vivir nuevas experiencias.

Martín (2004) plantea una serie de preguntas necesarias como profesor para que aflore el talento:

- “« ¿Somos flexibles en nuestro modo de enseñar?
- ¿Estamos abiertos a intentar comprender las posibles actitudes “inconformistas” de nuestros alumnos?
- ¿Permitimos un libre intercambio de ideas entre nuestros alumnos?
- ¿Aceptamos la existencia de más de una solución para un problema?
- ¿Somos generosos con nuestros conocimientos y con los recursos que tenemos dentro y fuera del colegio, compartiéndolos con nuestros alumnos? »” (Martín, 2004, p.25)

Para Gómez, M.T y Mir, V. (2011) debemos proporcionar a estos alumnos libertad, dentro de un orden; sinceridad, dentro de un respeto y entusiasmo, dentro de la tranquilidad. Tendremos en cuenta que necesita una metodología flexible, adaptada a sus necesidades. Tal y como está organizado el sistema educativo, se nos imponen límites artificiales en nuestra docencia pero no debemos perder de vista que esos contenidos son los mínimos y con carácter orientador y las medidas de ampliación enriquecerán a todo el grupo clase. Las enseñanzas destinadas a este tipo de alumnos nunca se deben quedar cortas, sino que deben ser profundas y extensas. Recae sobre el profesorado una gran parte de la responsabilidad del éxito futuro de estos niños

Hargreaves (2013) “Pese a que la enseñanza de la música constituye por sí misma una parte igualmente importante del currículo, no existe un cuerpo equivalente de teorías del desarrollo sobre las cuales se basen las prácticas de la enseñanza.” (pág. 147) Por lo que nuestra adaptación suele ser más complicada.

Se debe mostrar una buena predisposición para el trabajo en equipo con toda la comunidad educativa, tanto con los padres como con el resto de docentes implicados en el aprendizaje de estos alumnos ya sean del mismo centro o externos. En cuanto a los alumnos, siempre se escucharán sus reclamaciones, confidencias o peticiones mostrando el máximo interés, animando a la reflexión y en definitiva, a cumplir sus sueños.

Nuestra actitud será entusiasta creando un clima de motivación que les lleve hacia un aprendizaje independiente, tomando el papel de un mero guía creando un clima que no les resulte represivo ni amenazador. Nuestro objetivo será crear un ambiente de autoestima y seguridad en el aula con el fin de que todos nuestros alumnos y alumnas puedan asumir los retos creativos y cognitivos que se propongan, sin olvidar trabajar el autoconcepto. Esto no sólo beneficiará al alumno talentoso sino a todo el conjunto de la clase.

Sin duda nuestro propio talento y experiencias serán un factor fundamental para atender a las demandas de estos alumnos. Debemos tratar de superarnos a nosotros mismos día a día, tanto musical como didácticamente. Tratar de ser los mejores en nuestro campo será la clave del éxito. Según Gómez, M.T y Mir, V. (2011) “El profesor efectivo ha de tener: conocimientos y experiencia y cualidades personales y sociales como madurez emocional, actitud profesional, estrategias metodológicas, competencia y actualización, flexibilidad, creatividad y habilidad comunicativa”. (p.79)

Actuaciones a tener en cuenta de cara a estos alumnos:

- Evitar interrumpir su concentración cuando están motivados en un tema de su interés, siendo flexibles y respetuosos con sus trabajos, investigaciones, proyectos o productos.
- Fomentar su autonomía situándonos en un segundo lugar, que sepan que nos tienen para preguntar cualquier duda pero también es importante que aprendan de sus errores. De este modo fomentamos la competencia de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a pensar.
- Mostrar atención en sus intereses pero sin mostrar demasiada curiosidad de la que les gusta cuando son más mayores para que no se sientan controlados, un error en el que no debemos caer es eludir sus preguntas. Siempre que conozcamos la respuesta les contestaremos y si no es nuestra responsabilidad consultarlo y contestarle, no hay ningún problema en reconocer nuestras carencias de conocimiento delante de ellos.
- Por muy extrañas que nos resulten sus preguntas nunca debemos criticar su curiosidad ni insistencia ya que se pueden cohibir en el futuro, es mejor felicitarles por su interés. Ante una inquietud o respuesta inesperada la acogeremos y les pediremos que nos la expliquen.

- Promover sus fortalezas en vez de intentar subsanar sus debilidades. Valorar todos los aspectos positivos en vez de criticar lo negativo.
- Hacernos partícipes de sus inquietudes y compartirles, motivándoles y animándoles a resolver sus problemas sin miedo al fracaso. Conviene dejar que se pongan en práctica sus ideas, siempre que sea posible.
- Fomentar su creatividad. No sería recomendable darles pautas demasiado concretas y rígidas para resolver o buscar soluciones. Trataremos que plasmen en sus ideas o proyectos todo lo que deseen con libertad de pensamiento.

En el caso de querer fomentar ese talento musical en otras áreas podíamos usar la Sugestiopedia, enfoque pedagógico relativamente poco conocido desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov que utiliza el drama y las ayudas visuales como claves para descubrir el potencial de aprendizaje de los alumnos, aunque no se nombre la música en la definición general, ésta desempeña el papel más importante para facilitar el aprendizaje, ya que los alumnos escuchan de manera continua música como parte integrante de su formación.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Dentro de este apartado realizaré una propuesta de actividades para llevar a cabo con estos niños en el curso concreto de cuarto de educación Primaria, para ello comenzaré con una pequeña descripción de los aspectos psicológicos a esta edad:

6.1. ASPECTOS PSICOLÓGICOS

Para comprender los aspectos psicológicos en relación a la música, partiremos de su desarrollo evolutivo general. El campo de estudio de la psicología musical es muy extenso ya que no sólo se ocupa de conductas sino de relaciones con el pensamiento, la creatividad, la sensibilidad, etc. De todos esos campos sólo tocaré lo relacionado con la educación musical que nos pueda ser útil en el aula.

Bermell (2000) nos recalca que no debemos emplear técnicas que hagan demasiado hincapié en una analítica rítmica (hemisferio izquierdo del cerebro) ya que provocan una carencia de estimulación en el hemisferio derecho que obstaculiza el aspecto creativo e improvisatorio de la música que parece en decremento en nuestras aulas y en la cultura occidental en general. Pascual (2002) realiza una tabla resumiendo las acciones de cada hemisferio con la intención de que los docentes la tengamos en cuenta para realizar unas clases que desarrollen por igual ambos.

Especialización del hemisferio izquierdo
<ul style="list-style-type: none">• Corresponde al pensamiento del hablante lógico, racional, lineal, verbal y simbólico.• Percepción lógica, semántica y fonética de la realidad.• Codificación analítica y sintética de los fenómenos lingüísticos hablados o escritos.• Procesos cognitivos que intervienen en el cálculo, la escritura, el razonamiento,• Sentido rítmico y dominio motor necesario para la ejecución musical.• Desarrollo del oído absoluto.
Especialización del hemisferio derecho
<ul style="list-style-type: none">• Corresponde al pensamiento sintético, lógico-intuitivo, globalizador, perceptivo y visual, creativo.• Percepción holística o global.• Percepción espacial y visual de imágenes.• Procesos cognitivos que intervienen para captar motivos visuales o auditivos, como la identificación o reconocimiento de una pieza musical por la melodía• Sentido de la improvisación y de la creatividad musical.

Tabla 4. Especialización de los hemisferios cerebrales (Pascual, 2002, pág. 29)

A pesar de que la psicología de la música ha vivido un renacimiento en las últimas décadas, al igual que la pedagogía musical, aún queda mucho que investigar. Observamos reclamaciones de una teoría más sólida en Hagneaves (2013) “La psicología de la música es más bien considerada una colección de tópicos libremente relacionados que una disciplina coherente, con algún marco conceptual o empírico integrado.” (Pág. 13) o en Ross, M. (1982) “A menos que el diseño curricular y la evaluación se basen en una clara concepción evolutiva, es difícil darse cuenta de qué manera ambos pueden ser el resultado de una planificación coherente o resistir a una evaluación pública” (p.7)

En los niños con aparente talento musical debemos indagar con mayor inquietud en sus aspectos psicológicos ya que puede que no estén dentro de los de la mayoría de sus compañeros Mateos (2009) insiste en que “La música es una de las áreas curriculares más útiles para atender adecuadamente a la diversidad porque puede proporcionar a cada alumno experiencias activas, globalizadoras, personalizadas y socializadoras.” (pág. 15)

6.1.1. Desarrollo evolutivo

La mayoría de los autores están de acuerdo en que estos niños son felices yendo al colegio ya que les motiva aprender y la socialización con sus compañeros, dando esto como resultado un ambiente de cooperación en el que la labor docente es mucho más sencilla. Del mismo modo que la relación entre ellos es muy buena pasa lo mismo entre la relación profesor- alumno.

Según Pascual, “va consolidando su identidad, Adquiere conciencia de sus posibilidades y capacidades (...) nace el criterio moral (...) se identifica con los padres del mismo sexo, imita e interioriza modelos de conducta(...) mayor separación entre niños y niñas (...) alcanza autoestima, hay que mostrar confianza en sus capacidades(...) les gustan las aventuras (...) pensamiento más lógico y realista (...) aumento de las habilidades motrices, lo que mejora la coordinación óculo-manual y pies-manos y las destrezas en los ejercicios de flexión y extensión. Esto permitirá iniciar la interpretación de instrumentos escolares que exigen mayor precisión (...) comprensión de la noción espacio-temporal” (Pascual, 2002, págs. 41-42)

Fijándonos en los estadios de Piaget, se haya en el periodo de las operaciones concretas, desaparece la centración y aparece el pensamiento reversible que puede comparar las partes con el todo, comprende el fenómeno de la conservación y las relaciones. Aumenta su capacidad de abstracción por lo tanto la comprensión del lenguaje musical se simplifica.

6.1.2. Desarrollo musical

Como docentes debemos tomar el desarrollo musical simplemente de manera orientativa ya que este desarrollo es una secuencia de aprendizaje progresiva que dependiendo del alumno será más acelerada o menos.

“Restringir las oportunidades educativas en el currículum no es menos grave que negar a un niño el derecho a la escuela. Para los niños es importante no sólo tener acceso a la escuela, sino también encontrar en ella los programas que les permitan expresar sus aptitudes o formas de inteligencia.” (Fisner, 2000, pág. 117)

Cuando nacemos ya empezamos a aprender música por lo tanto, tal y como indica Giráldez (2014), “Todos los niños llegan a la escuela con una experiencia musical previa y con aprendizajes adquiridos a través de muy distintos medios.” (pág. 41) teóricamente van aumentando con la edad pero tal y como indica Pascual (2002) “Las aptitudes musicales se acrecientan con el aumento de la edad cronológica durante toda la niñez, pero el incremento anual promedio es pequeño si no han influido factores externos, como la educación musical.” (pág. 30)

Intentar establecer un concreto desarrollo musical es muy difícil ya que como indica Barceló:

“No sólo a los avances parciales que el niño realiza en el dominio psicológico musical (cadencias, grados, contornos melódicos, etc.) sino que éste se vincula además con el proceso integrado entre el desarrollo perceptivo, ejecución musical (canto, instrumento), educación en el código musical (nomenclatura, lectoescritura), imagen visual específica e improvisación y creación, usando activa y reflexivamente las posibilidades intelectuales (leyes del pensamiento)” (Barceló, 1998. Pág. 39)

En edades anteriores predominaba el juego y la espontaneidad, sin embargo ahora la percepción y expresión son más orientadas y sistemáticas, asimismo como ha nombrado antes, ha de aprovecharse la cooperación de estas edades sobre todo en el terreno de la interpretación.

La memoria se incrementa por lo que el repertorio podrá ser también ampliado, despierta el interés por la vida de los compositores y la coordinación antes nombrada facilita la técnica instrumental. Al mismo tiempo son más autónomos por lo que podremos realizar distintas agrupaciones en el aula y dejarles más libertad.

Es una edad en la que los niños con alta capacidad musical pueden empezar a destacar en el aula y, por otro lado, los alumnos que cursen enseñanzas musicales en el conservatorio se encontrarían (en teoría) en segundo de grado elemental por lo que sus conocimientos musicales serán mayores a los del resto de la clase.

A continuación expongo el desarrollo evolutivo en relación a la percepción y la expresión de los alumnos de esta edad.

6.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Las actividades que se proponen a continuación, se llevarían a cabo durante la segunda unidad del curso, temporalización que indico en el ANEXO 1. Para centrarme en los contenidos que la clase ha de trabajar, he elaborado partiendo de la orden EDU/519/2014 unos objetivos didácticos relacionándolos con los objetivos de etapa, las competencias y las inteligencias múltiples que adjunto en el ANEXO 2. En cuanto a la secuenciación de los contenidos me guío por esa misma orden y la secuenciación en diferentes libros de texto tal y como muestro en el ANEXO 3.

Antes de comenzar con las actividades de cada bloque, me parece fundamental nombrar una serie de características observables en la conducta de los alumnos que nos podrían llevar a pensar que tienen algún tipo de habilidad musical especial o un mayor interés como por ejemplo:

- Demuestra gran curiosidad hacia temas musicales y pregunta mucho.
- Da respuestas inesperadas que no se adecúan al conocimiento general de la clase.
- Posee numerosos conocimientos sobre temas musicales que no son propios para su edad.
- Desea conocer el origen de los conceptos y fenómenos.
- Se resiste a realizar tareas repetitivas, de tipo poner el nombre a las notas ya que lo domina y no le interesan.
- Aprende con una abrumadora rapidez, establece relaciones entre conceptos musicales fácilmente y siempre quiere ir más allá.
- Tiene mucha memoria.
- Le resulta sencillo cambiar la letra de una canción.
- Tiene un gusto musical muy amplio.
- Le resulta agradable trabajar con música de fondo.
- Fuera del contexto escolar escucha música con asiduidad.
- Notamos que “tiene música en la cabeza”
- En ocasiones la música le produce tal emoción que le cuesta expresarse.
- Le gusta realizar composiciones simples o imaginarse acompañamientos.
- Es capaz de elaborar una buena crítica musical.
- Muestra un gran interés por comprender los elementos de una partitura para poderla interpretar.

6.2.1. PERCEPCIÓN

Según Pascual (2002) tienen las siguientes características en cuanto a la percepción:

- “Aprecia ritmos más complejos.
- Cada niño adquiere su valor individual del ritmo.
- Reconoce compases binarios, ternarios y cuaternarios. El 6/8 y otros compases de subdivisión ternaria son difíciles de reconocer.
- La curiosidad que despierta en ellos la vida y obra de los grandes compositores facilita el escuchar audiciones breves compartir y contrastar gustos musicales diferentes.” (Pascual, 2002, pág. 41)

La percepción ya no es mediante el juego sino que se realiza de manera intencionada y sistemática, ya no es tan solo del medio cercano sino que trasciende a lo lejano en el tiempo y en el espacio. Hargreaves (2013) trató de hacer un paralelismo entre el fenómeno de conservación de la materia que propone Piaget en relación con la música, de tal manera que llevó a cabo un experimento de deformación armónica descubriendo que en general las tareas de conservación en lo referente a la música mejoran con la edad pero parece que precisamente a esta edad, los nueve años, parecen mantenerse o al menos desarrollarse más lentamente.

Debemos preparar concienzudamente la selección de audiciones teniendo en cuenta estas características, tal y como afirma Pascual (2002) “La actividad de audición debe programarse cuidadosamente y con anticipación. No se trata simplemente de oír música, sino de escucharla y verdaderamente, en un acto que exige la concentración y la relajación necesarias.”(pág. 304)

Sacaremos el mayor partido posible a la audición activa propulsada por Jos Wuytack aprendiendo mediante la actividad y la participación de todos los alumnos, utilizando las audiciones (tanto grabadas como en directo) como un medio para trabajar los conceptos del lenguaje musical, la historia de la música, la variedad de estilos musicales y la cultura. Se comenzará a potenciar más ampliamente la crítica de la realidad sonora y seguiremos cultivando el gusto por la música.

A pesar de que la mayoría de los maestros suelen ceñirse a las audiciones del libro de texto, debemos tener nuestro propio criterio y adaptarnos a los intereses del niño y de la sociedad en general, tal y como sostiene Pascual (2002) “No puede afirmarse tajantemente que una obra musical sea adecuada o no para cada uno de los ciclos de Primaria, porque efectivamente el compositor no la creó con esa intención, no siquiera en el caso de composiciones que sí tienen una especial voluntad didáctica como Pedro y el Lobo de Prokofiev o Guía de orquesta para jóvenes de Britten.” (pág. 305)

Una serie de ítems para la detección mediante la observación podrían ser:

- Responde a estímulos auditivos desde muy pequeño.
- Prefiere aprender mediante canciones.
- Posee una gran sensibilidad para reconocer los tonos de voz de sus compañeros y de diferentes instrumentos.
- Es capaz de diferenciar todos los timbres ambientales.
- Nos puede sorprender con las primeras manifestaciones de un oído absoluto.
- Cuando suena la música lleva inconscientemente el pulso con alguna parte de su cuerpo.
- Ante un estímulo auditivo suele moverse.
- Puede manifestar que escucha “tonos en la cabeza”.
- Es capaz de identificar patrones rítmicos con facilidad. .
- Imita patrones melódicos con facilidad.
- Es capaz de reconocer un tema con variaciones.
- Identifica el compás de una obra.
- Muestra sensibilidad estética ante la música, distingue cuando algo suena armónico, consonante o está desafinado.
- Intenta sacar canciones “de oído”.

Las actividades de percepción planteadas se llevarán a cabo con todo el grupo, lo único que cambia es que se plantean preguntas a mayores que supongan un reto para los niños con habilidades musicales altas de tal modo que se siga desarrollando su aprendizaje.

- Desarrollo de la memoria auditiva:

Podemos realizar dictados al comienzo de cada sesión con cualquier instrumento melódico, preferentemente la flauta dulce al ser el instrumento más cercano a nuestros alumnos, de la siguiente manera. Realizaremos intervenciones de cuatro pulsos principalmente para que lo puedan retener pero iremos complicando el ritmo y la melodía de los mismos.

- 1- Tocamos de frente a ellos de manera que nos vean los dedos para que sea más fácil. A la vez que tocamos deberán realizar con fononimia la melodía.
- 2- Lo mismo pero esta vez con los ojos cerrados para que no puedan copiarse entre ellos. Les daremos la primera nota.
- 3- Tocaremos y ellos tienen que repetir la secuencia con sus flautas.
- 4- Lo mismo pero con los ojos cerrados y dándoles la primera nota.

- 5- Nos daremos la vuelta o nos trasladaremos al teclado del aula para asegurarnos de que no pueden ver la digitación y de nuevo tendrán que repetir lo que escuchan, les daremos la primera nota.
- 6- Volvemos a ponernos de frente con la flauta pero esta vez deberán escribir la melodía en un papel, cada uno de ellos como pueda, una línea melódica representando la altura, nombre de las notas, el ritmo o todo correctamente en el pentagrama.
- 7- Tendrán que hacer lo mismo pero nos daremos la vuelta o nos pondremos en el teclado, les diremos la primera nota.

Si uno de nuestros alumnos tuviera oído absoluto, podría ser él el que realizase los dictados mediante su propia creatividad o con la ayuda del profesor si fuese necesario.

- Desarrollo del oído absoluto y del oído armónico.

- 1- Tocaremos con el teclado del aula acordes consonantes y disonantes, para que nos respondan si les suenan bien o no o si son capaces de apuntar si son consonantes o disonantes.
- 2- Tocaremos acordes mayores y menores para que respondan si les sugieren alegría o tristeza o si son capaces de discernir entre mayores y menores. En el caso de encontrarnos con niños que los distinguan a la perfección podremos incluir aumentados y disminuidos.
- 3- Tocaremos varios acordes mayores seguidos y luego menores. Les haremos la siguiente pregunta. ¿Sabes en qué número los acordes cambiaron?
- 4- Tocamos un acorde y mantenemos una nota. Se les realizarán las siguientes preguntas: ¿Sabes qué nota es? ¿Podrías identificar el resto?

En el caso de no tener teclado en clase hay numerosas páginas en internet para reproducir acordes o bien podemos elaborar una partitura y reproducirla con el ordenador del aula.

Para el desarrollo del oído absoluto, el docente o uno de los alumnos interpreta una breve melodía y el resto deben entonar la última nota y tratar de adivinarla. También se puede interpretar una melodía con algunos cambios de notas o ritmos, pareciendo que nos equivocamos y los alumnos deben averiguar dónde se ha producido ese cambio.

Durante el desarrollo tanto de estos ejercicios como los de memoria, se evitará fuertemente la presión competitiva, aportando refuerzos positivos a todos los alumnos.

- Desarrollo del oído interno

Como he nombrado en este documento, se desarrollará principalmente mediante la interpretación. Uno de los ejercicios que podemos realizar para su desarrollo del oído interno es cantar una canción, cortarla seguir cantando interiormente y a la señal del docente seguir cantando. Esto se puede apoyar con gestos muchos alumnos tienen dificultad.

- Desarrollo del gusto por la percepción musical.

Podemos crear una discoteca escolar, algo similar a una biblioteca a la que los alumnos puedan aportar sus canciones favoritas y si la infraestructura del centro lo permite, se pueden reproducir en el patio durante los recreos, entradas y salidas de clase.

- Conocer contenidos del lenguaje musical y sensibilidad:

Llevaré a cabo este punto mediante la audición de la obra “Nuvole bianche” del compositor italiano Ludovico Einaudi. Elijo esta pieza porque es la elegida por la Lotería Nacional este año para su popular anuncio, por lo que probablemente sea conocida por los niños. La pieza podría ser tocada por el docente (partitura en el ANEXO 4) en el caso de disponer de un teclado en el aula o reproducida en el ordenador, bien por medio de un CD o mediante internet pulsando el siguiente enlace: <https://youtu.be/CQ8zgIIXZi8> o reconociendo este código:



Nuestro objetivo será plantear preguntas que todos los alumnos puedan contestar y otras más desafiantes para que supongan un reto para los alumnos con más habilidades musicales y les hagan esforzarse. La ficha con preguntas que entregaríamos sería la siguiente:

ASPECTOS GENERALES:

- ¿Te resulta familiar la melodía? ¿La habías escuchado antes? En caso afirmativo, ¿dónde?
- ¿Te recuerda a algo?
- ¿Qué te imaginas cuando la escuchas?
- ¿Cómo te sientes?
- ¿Te gusta?
- ¿Te gustaría llegar a interpretar algo así?
- ¿Te ha emocionado o te ha dejado indiferente?

ASPECTOS MUSICALES:

- ¿Eres capaz de marcar el pulso?
- ¿Cuál es el instrumento que escuchas?
- ¿Te sugiere un modo mayor o menor?
- ¿Crees que son diferentes melodías o siempre la misma con variaciones?
- ¿Reconoces el compás? En el caso afirmativo, ¿Cuál es?
- ¿Notas algo raro en la medida? De ser así, ¿qué?
- ¿Sabes quién es el compositor? ¿Conoces alguna pieza más de él?
- ¿Has sido capaz de reconocer alguna nota?
- ¿Serías capaz de tararearla?

6.2.2. EXPRESIÓN

Según Pascual (2002) tienen las siguientes características en cuanto a la expresión:

- “Maduración motriz considerable.
- Menos contemplativo que a los 7 años, las notas más destacadas de su carácter son la extraversión y la hiperactividad, como muestra en sus juegos, violentos y agresivos.
- Gusto por los instrumentos de percusión.
- Le gusta tocar en grupo o a dúo con alguien que le acompañe.
- Disfruta haciendo pequeñas composiciones musicales.
- Mayor sentido rítmico y habilidad para tocar instrumentos.
- Más realista, prefiere las canciones de temas de humor, las historias e historietas.
- “Edad de oro” de la voz, que se encuentra en el mejor momento y, si en etapas anteriores se ha trabajado bien, los frutos de verán en este momento.” (Pascual, 2002, pág. 41)

Al mostrar gusto por la elaboración propia de composiciones podemos aprovechar la espontaneidad y trabajar en nuestras aulas la sonorización de recitados como poesías, rimas o cuentos mejorando así la expresión vocal e instrumental, el movimiento y la danza, ampliando el repertorio y reforzando conceptos.

Una serie de ítems detectables mediante la observación podrían ser:

- Tararea con frecuencia.
- Muestra interés y curiosidad por los instrumentos del aula llegando incluso a ser complicado mantener el autocontrol de no tocarlos.

- Repite patrones rítmicos dando golpes en la mesa.
- Al salir de clase de música va repitiendo las canciones escuchadas, aunque sólo las haya escuchado una vez.
- Afina las canciones y las recuerda fácilmente
- Habla rítmica y armoniosamente.
- Se mueve siguiendo el ritmo durante las danzas
- Demuestra un aprendizaje instrumental y vocal superior al resto de los alumnos pudiendo llegar a clase con nuevas obras aprendidas con la flauta por él mismo mediante la exploración del instrumento.
- Muestra interés por aprender la técnica de otros instrumentos que no se encuentran en el aula.
- Tararea canciones mientras trabaja, entra en clase o por el pasillo
- Al escuchar música marca el pulso con alguna parte de su cuerpo
- Es capaz de improvisar con coherencia acompañando una canción con un instrumento de percusión.

6.2.2.1. Vocal

A esta edad, la voz sigue siendo una voz blanca. Su extensión puede ser muy variable y es muy difícil establecer unos límites ya que depende de numerosos factores como la disposición biológica o el entrenamiento vocal.

Para tomar una ligera referencia Maurice Chevais sostiene que la tesitura de los niños de ocho años será aproximadamente de do a mi⁷ y la de los niños de diez años de do a sol⁷. Como docentes debemos conocer la amplitud de registro de nuestros alumnos para adaptarnos a él aunque no sea nuestro registro más cómodo.



Imagen 1. Tesitura de los niños de 8 años y 10 años según Maurice Chevais.

Desde el punto de vista de la secuenciación es posible a esta edad la iniciación del canto a varias voces comenzando por ostinatos seguidos de canon y canto homofónico para llegar hasta la polifonía estricta.

Para trabajar la expresión vocal he elegido el villancico popular de “campana sobre campana” ya que con él podemos trabajar contenidos del lenguaje musical pertenecientes a esta etapa como el puntillo, ligadura de expresión, los símbolos de repetición, la armadura y el

compás de cuatro pulsos. Además es una canción ya conocida por los niños, por lo tanto el tiempo de aprendizaje será reducido y trabajamos la cultura.

Les dividiremos en grupos de trabajo cooperativo para que cambien la letra de la canción y entre todas las letras se hará una canción común que servirá para cantar a final de curso. Para que se familiaricen con las tecnologías, para exponer su canción deberán entregarla en papel o por correo electrónico escribiéndola a través del programa musescore, editor de partituras gratuito que se puede descargar en esta dirección: <https://musescore.org/en/download> o mediante este código:



Para facilitar la transcripción de la letra nosotros les daremos la partitura escrita que se puede descargar en formato .mscx en esta dirección: https://drive.google.com/open?id=0B3_sM26e9dfKQ3BHblhDeFI5THc o mediante este código:



Un ejemplo de resultado podría ser este:

Voice
Ya es - taa - qui la na - vi - dad con sus su - per va - ca
To - do cuar - to os de - se - a que co - más - mu - chos tu

Vo. 5
rro - nes. ¡Qué bien! que pue - do des - can - sar

Vo. 8
mi - lia, no pue - do pe - dir más. No - che bue - na, no
Diá de re - yes, qué

Vo. 12
a - ño nue - voy Na - vi - dad
El me - jor del mun - do en -

Vo. 15
bien! que pue - do des - can - sar con to - da mi fa - mi - lia no pue - do

Se puede descargar en pdf en:
https://drive.google.com/open?id=0B3_sM26e9dfKWE1SZFp4N1R1eW8



Para los niños con habilidades vocales superiores podemos diseñar una segunda voz si dominan perfectamente la melodía principal.

1.

Voice

Ya es-taa-quí la na-vi-dad con sus su-per va-ca-cio-nes.
Tõ-dõ cuar-to os de-se-a que co-máis-mu-chos tu-

1.

Voice

Ya es-taa-quí la na-vi-dad con sus su-per va-ca-cio-nes.
Tõ-dõ cuar-to os de-se-a que co-máis-mu-chos tu-

2.

5

Vo.

rro-nes. ¡Qué bien! que pue-do des-can-sar con to-da mi fa-

2.

Vo.

rro-nes. ¡Qué bien! que pue-do des-can-sar con to-da mi fa-

8

Vo.

mi-lia, no pue-do pe-dir más. No-che bue-na, no-che vie-ja,
Diá de re-yes, qué más quie-ro

Vo.

mi-lia, no pue-do pe-dir más. No-che bue-na, no-che vie-ja,
Diá de re-yes, qué más quie-ro

12

1.

2.

Vo.

a-ño nue-voy Na-vi-dad mun-do en-te-ro. ¡Qué
El me-jor del

1.

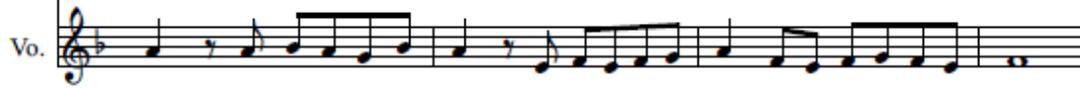
Vo.

a-ño nue-voy Na-vi-dad mun-do en-te-ro. ¡Qué
El me-jor del

15

Vo. 

bien! que pue-do des-can - sar con to-da mi fa - mi - lia no pue-do pe-dir más.

Vo. 

bien! que pue-do des-can - sar con to-da mi fa - mi - lia no pue-do pe-dir más.

Esta partitura se puede descargar en .pdf aquí:

https://drive.google.com/open?id=0B3_sM26e9dfKQ3JpVIMyNENqWFE



Otras opciones serían:

- Apoyar al resto de alumnos tocándolo con la flauta dulce y de ese modo aprender la posición de si bemol.
- Tocarlo con los instrumentos de placas
- Tocar la segunda voz con la flauta, instrumentos de placas o su propio instrumento en el caso de domine algún otro instrumento melódico.
- Acompañar con percusión corporal o indefinida mientras canta, con ostinatos como por ejemplo



Una de las iniciativas que resultarían muy enriquecedoras par la clase en general y para los niños con más gusto y habilidad musical en particular es la formación de un coro escolar. El docente de música lo puede plantea y emplear, por ejemplo, un recreo de la semana a ensayar, de tal manera que los niños lo vean como una experiencia gozosa en la que gastar su tiempo libre y disfruten con ello. Además resultará como un excelente elemento de socialización entre los niños de todas las edades del centro pudiendo compartir experiencias y gustos entre ellos.

6.2.2.2. Instrumental

La utilización instrumental dependerá en gran medida de los recursos con los que cuente el centro pero por lo general a esta edad ya están familiarizados con la percusión corporal, el material Orff y se están iniciando desde hace un año en la práctica de un instrumento melódico como es la flauta dulce.

Como ejemplo concreto para trabajar la expresión instrumental he escogido la popular canción americana titulada “Jingle Bells Rock” ya que las notas que en ella aparecen son las que estos alumnos tienen que conocer y en cuanto al lenguaje música, aparecen símbolos de

repetición, prolongación y síncopas. Además enriquecerá la apreciación de otras culturas por parte de nuestro alumnado.

El objetivo sería tocar la siguiente partitura a negra= 80 aproximadamente

Para los alumnos con habilidades instrumentales más avanzadas podríamos plantear las siguientes opciones:

- Realizar un arreglo de tal manera que su partitura contenga adornos pero sea la misma obra que el resto, es decir, que puedan tocar la a vez dentro de un mismo grupo. Estos arreglos pueden ser elaborados por el docente, por el propio alumno o de manera conjunta entre ambos. Un ejemplo podría ser:

- Realizar una segunda voz con la flauta o con cualquier otro instrumento.

- Introducirle en la práctica de otros instrumentos del aula como puede ser el teclado, acompañando la canción con sencillos acordes, por ejemplo solo con tónico, dominante y subdominante de la siguiente manera:

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Piano' and the bottom staff is labeled 'Pno.'. Both are in 2/4 time. The Piano part features a melody in the right hand and chords in the left hand. The Pno. part features a melody in the right hand and chords in the left hand, with a first and second ending marked '1.' and '2.'.

- En el caso de que toque algún instrumento específico también podríamos adaptar la partitura a sus necesidades.

Es interesante que si algún niño realiza composiciones propias las incluyamos en el aula y mostremos un alto grado de interés en ellas y le animemos a producirlas así como pedir sugerencias a la clase de sus gustos en general.

A esta edad puede que haya niños que manejen perfectamente la técnica de la flauta de pico soprano, siendo una buena idea iniciarles en la práctica de otros instrumentos de clase como la flauta de pico contralto o el teclado.

En ocasiones es interesante nombrar a los alumnos más aventajados como “ayudantes”, es decir, darles un papel más activo en el que nos puede ayudar a explicar algunos conceptos o incluso puede tomar el papel de director en las actividades de expresión.

De la misma manera que antes expongo que la formación de un coro resulta interesante, puede ser igualmente aplicable la formación de una orquesta tanto de instrumentos escolares de percusión indefinida y definida, flautas e instrumentos aprendidos de manera extraescolar por los alumnos.

6.2.3. MÚSICA MOVIMIENTO Y DANZA

Dentro de este bloque cobra mayor importancia la técnica del profesor ya que lo importante es cómo aprenden los niños. Según Pascual (2002) hay ciertas características del docente que deberían destacar para que las clases de movimiento sean provechosas, entre ellas: “personalidad, motivación, entusiasmo, actitud amistosa, atención e interés, perspicacia, habilidad para facilitar un paso, variedad, humor, buena selección de los movimientos, buena música y capacidad de elogio” (pág. 343) por otro lado debemos tomar conciencia de que en la enseñanza de la danza lo mejor es hablar lo menos posible y que se aprenda por imitación. Así mismo plantea una serie de criterios metodológicos como:

- “Propiciar la audición de la música, descubriendo sus características rítmicas, su fraseo melódico y sus formas.
- Realizar diferentes movimientos y desplazamientos, improvisando a partir de la música que trabajemos.
- Estimular la improvisación corporal 8ejercicios de preguntas y respuestas corporales, cadena de movimientos en la que cada niño aporta un movimiento, creación de la coreografía por parte de los alumnos)
- Mover a los niños en grupos de distintos tamaños, variar los ritmos y cambiar las direcciones.
- Evitar las repeticiones forzosas.
- Encadenar los distintos pasos de la coreografía progresivamente.
- Cuidar especialmente las posturas de la columna, cabeza, brazos, piernas (rodillas y tobillos)”(Pascual, 2002, pág. 345)

Con los niños con mayor talento en la expresión corporal, podremos darles el papel de ayudante del profesor que ayude en las explicaciones y a los alumnos menos capaces, ellos mismos nos podrán sugerir música de su interés y diseñaremos las coreografías contando con ellos pudiendo dejar más parte a las improvisaciones o darles un papel protagonista.

7. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este documento me siento repleta de nueva información que desconocía ya que, durante la investigación he podido indagar sobre un tema del que, aparentemente, no hay demasiada bibliografía específica. Me resulta destacable reseñar que he encontrado pocos estudios en español sobre el talento musical ya que, los datos específicos más relevantes tuvieron que ser extraídos de publicaciones, en su gran mayoría, en inglés.

Me ha resultado un tema muy interesante del que sin duda seguiré investigando y formándome en el futuro. Me ha parecido bastante sorprendente que solo existan investigaciones desde el siglo XX habiendo existido el talento musical desde el principio de los tiempos pero sin duda esto es una buena noticia que interpreto como un resurgir del gusto por la música y sobre todo, por su didáctica.

A lo largo de su realización, me he replanteado numerosas actuaciones en mi futuro docente: ¿quizás deberíamos callar más y dejar que sean los niños los que hablen? ¿Puede que estemos adormeciendo cerebros? Sin duda debemos dar un protagonismo mayor al niño porque si no, no habrá manera de reconocer sus inquietudes y, sobre todo, sus necesidades y capacidades. No debemos olvidar que la finalidad de la enseñanza es el crecimiento del niño y, sin duda, su felicidad.

Tener a niños felices potenciará el desarrollo del talento musical, que muchas veces está dormido, esperando a ser despertado por un docente interesado en sus alumnos. Una de mis primeras preguntas al iniciar este trabajo era “¿El músico nace o se hace?” y tras la revisión bibliográfica destacada puedo afirmar que existe parte de innatismo en el talento musical, ya que existen muchos aspectos de carácter subjetivos relacionados, en gran parte, con la musicalidad propiamente dicha o la sensibilidad musical que son difícilmente educables pero, si ese talento no se despierta y se “entrena” será muy difícil su desarrollo pleno, por lo tanto la educación es indudablemente necesaria.

No cabe duda que para ser un buen músico se necesitan muchas horas de estudio, motivación y disciplina y quizá, no todas las personas y familias estén dispuestas a pasar por ellos. Con esto quiero decir que, quizá, tan solo llegue a ser un buen músico quien realmente lo intente y tenga ese innatismo a su favor.

Me gustaría hacer una pequeña reflexión sobre la importancia del talento musical en las aulas y su valoración: ¿socialmente se valora más un talento académico o musical? Parece ser que cuando afirmamos que una persona es inteligente nos centramos más en aspectos académicos, de éxito cuantitativo. Si nos fijamos en las teorías de Gardner, todas las

inteligencias deberían ser valoradas por igual y la escuela es la primera que debería tomar nota de ello. Parece que no se da una especial importancia a un gran intérprete pero, fuera de este contexto, si nos fijamos por ejemplo en los medios de comunicación encontramos numerosos programas como “*Tú sí que vales*”, “*La voz*”, “*Operación Triunfo*”, etc. en los que el talento musical es altamente valorado.

A lo largo de la historia de la música culta en España no conocemos a grandes compositores e intérpretes, tan solo casos aislados que podríamos contar con los dedos de una mano. Esto me hace preguntarme: ¿vendrá el fallo desde la forma de tratar el talento musical en Educación Primaria? Quizá deberíamos plantearnos la creación de programas activos a nivel estatal o autonómico para la identificación de este tipo de talentos tal y como sucede en la mayoría de los estados de EEUU, líder en investigaciones sobre educación musical.

Las vivencias experimentadas durante la infancia influyen en la vida adulta. Un niño con talento musical puede acabar siendo un óptimo estudiante en Educación Primaria o fracasar si no se atiende a sus necesidades. Es aquí donde los docentes tenemos un papel fundamental, debemos esforzarnos en dar experiencias a estos niños ya que puede que en la familia no tengan las posibilidades o recursos necesarios para ofrecérselos. Es fundamental aceptarlos tal y como son muchas veces sin la necesidad de poner etiquetas.

Tras la revisión sobre lo referente a la detección me he dado cuenta de que quizá debemos ser más flexibles en nuestras aulas y potenciar más los juegos en los que podemos ver sus comportamientos. Por ejemplo, un día jugando el famoso juego de “*Simón dice*” podemos detectar a niños con una asombrosa memoria auditiva, en general hacer una observación diaria de todos nuestros alumnos ampliamente detallada.

Como he expresado anteriormente, la figura del docente es un pilar fundamental para el desarrollo de estos niños, por tanto debemos estar preparados para atenderles, ser los mejores en nuestro campo y, fundamentalmente, ser mejores que nosotros mismos el día anterior. Con esto lograremos que la educación musical se mantenga en el auge que parece estar sufriendo.

Como he afirmado a lo largo de este documento, es curioso que detrás de todo buen músico suele haber unos buenos profesores, lo que me lleva a plantearme la siguiente pregunta ¿todos podríamos tener talento musical? Del mismo modo creo que la enseñanza debería ser algo más individualizada, ya que así daríamos autonomía a nuestros alumnos lo que iría en beneficio de todos, no sólo de los más capaces.

Como docentes especialistas deberíamos tratar que la música no sea solamente para las clases de música ya que, si nosotros no reclamamos su importancia ¿quién lo va a hacer?

Durante miles de años, los conocimientos han pasado de generación en generación a través del canto. No tenemos más que fijarnos, sin ir más lejos, en las formas de transmitir los cotilleos en la Edad Media, a través de los juglares. En el siglo XX, los publicistas descubrieron que los slogans musicales ayudaban a la gente a recordar los productos. Los educadores, sin embargo, hemos tardado algo más en darnos cuenta de la importancia de la música en el aprendizaje. Así, la mayoría de nosotros almacenamos montones de canciones de anuncios en la memoria a corto plazo, pero relativamente pocas piezas musicales relacionadas con los contenidos curriculares.

Me ha sorprendido cómo la mayoría de los test de identificación del talento musical se centran en aspectos meramente objetivos que son, bajo mi punto de vista, adquiribles mediante el entrenamiento, ¿se crea otro tipo de inteligencia mediante el entrenamiento musical?

Estoy segura de que si pasamos cualquiera de esos test a personas con estudios de conservatorio tendrían excelentes resultados, entonces ¿sólo con entrenamiento somos talentosos? Está claro que la respuesta a esa pregunta es que no.

Algunas personas podrán opinar de una forma contraria y afirmar que ser un buen músico es ser técnicamente perfecto pero bajo mi punto de vista eso no es así, ¿de qué sirve la exactitud técnica? Y más en la época en la que vivimos en la que tenemos miles de máquinas y programas que podrían reproducir una obra o componer mecánicamente. No, eso no es tener talento. Sin lugar a dudas la técnica es importante pero ¿qué hay del sentimiento, de la pasión? Lo más importante a desarrollar en la escuela no es la ejecución exacta sino desarrollar el sentido de la musicalidad.

Un talento realmente hará suyas las obras, las vivirá como ningún otro y creará momentos y obras únicas, ese es el arte de la interpretación. Esta pasión seguramente partirá de algo innato pero me parece un aspecto esencial a potenciar en las aulas. Será muy difícil que a un niño le guste la música si tan solo realizamos con él actividades mecánicas del tipo poner la plica a las negras. Debemos hacer que experimente esa música, que la viva como nosotros la vivimos, que se despierte algo en su interior que le haga, en definitiva, amarla. De ese modo nosotros ya habremos sembrado la semilla que nos compete, ahora sus habilidades personales harán el resto.

Me hubiese gustado desarrollar más actividades en la propuesta didáctica pero debido a la extensión del TFG me he visto obligada a reducirlas, no obstante la realización de este trabajo me ha dejado con muchas ideas en mente que estoy segura que en el futuro desarrollaré en el aula con niños de todas las edades.

En el futuro me haría muy feliz enterarme de que alguno de los talentos musicales que han pasado por mis manos hubieran acabado siendo DJ, músicos, fabricantes de instrumentos,

musicoterapeutas, profesores de música, vendedores de instrumentos, compositores, escritores de canciones, ingenieros de sonido, directores de coro u orquesta, etc.

En definitiva, todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades, deben tener la oportunidad de darse cuenta de la magnitud de sus habilidades musicales, magnitud que puede que les sorprenda.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. LEYES Y NORMATIVA

Constitución española de 1978. Título I. De los derechos y deberes fundamentales.

Sección 1ª. De los derechos fundamentales y de las libertades públicas. Artículo 27. Recuperado de http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf

Estudios de Grado. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://grado.uva.es/grado-en-educacion-primaria-valladolid>

LEY 12/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 187 B.O.E (1970)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 (2006)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 (2013)

ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25 (2015)

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, 312 B.O.E (2007)

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. 156, BOCYL (2010)

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL núm. 117 (2014)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52 (2014)

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 (2007)

8.2. BIBLIOGRAFÍA

Abbadie, M y Gillie, M. (1996). *El niño en el universo del sonido*. Buenos aires: Kapelusz.

Armstrong, A (2000). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.

Barceló I Ginard, B. (1988). *Psicología de la conducta musical en el niño*, ICE Universidad de les Illes Balears, Palma de Mallorca.

Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.

Bentley (1967) “*La aptitud musical de los niños y como determinarla*”, Ed. Victor Lerú, Buenos Aires.

Bermell, M^a A. (2000): “Programa de intervención a través de la interacción de la música y el movimiento” en *Música y Educación*, diciembre, 33-49, Madrid.

Bernal, J. & Calvo, L. (2004). *Didáctica de la música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Málaga: Aljibe.

Blacking, J.(1976) *How Musical is Man?*. Londres: Faber and Faber.

Fisner, E.W. (2000). *Revista de Novedades Educativas*. Buenos Aires.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia: Fondo de Cultura Económica

Giráldez, A. (coord.) (2014). *Didáctica de la música en primaria*. Madrid: Síntesis

Gómez, M.T; Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y la familia*. Madrid: Narcea

Gordon, E. (1965). *Musical aptitude profile*. Boston: Houghon Mifflin

- Guirado, A. (2008). De la inteligencia al talento musical. Revista electronica PRODIEMOS
- Guirado, A. (2015). ¿Qué sabemos de las altas capacidades?. Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia. Barcelona: Graó.
- Gustems, J. (1994). “*El estudio de la flauta dulce*” en Música y Educación, nº 19, junio 1994.
- Haroutounian, J. (2002). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. Oxford University Press.
- Hargreaves, D.J. (2013) *Música y desarrollo Psicológico*). Barcelona: Graó.
- Hernández, J.R.; Hernández, J.A. y Milán M.A. (2007). La creatividad asociada al talento musical en alumnos superdotados, Respuestas educativas. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete. (nº 22) pp. 83-97.
- Kreitner, K.N. (1981). *Modality strengths and learning styles of musically talented high-school students* (tesis doctoral). The Ohio State University, Ohio, EEUU.
- Louvier, A. (1996) “*Audición, memoria, imágenes*”, Didáctica de la Música, 2. Eufonía
- Mainwaring, J. *Kinaesthetic factors in the recall of musical experience*. British Journal of Psychology. 1933. (volume 23, nº 3 pags. 284-307)
- Martín, P. (2005) Estudio del Talento en Alumnos de Educación Infantil y Primaria. Revista electronica de investigación psicoeducativa. (Nº 7, vol 3) pp. 109-120
- Mateos, L.A. (2009). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Madrid: ICCE.
- Mateos, R., Agudo, C. y Fernández-Gaytán. (2006) *Atención educativa al alumnado con sobredotación intelectual*. Revista Digital Práctica Docente. Nº 3 (Julio/Septiembre. 2006). Granada
- Martín, P. (2004). *Niños inteligentes. Guía para desarrollar sus talentos y sus altas capacidades*. Madrid: Palabra S.A.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Prentice Hall.

- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa..* Madrid: Síntesis
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (vigésima segunda edición).
- Ross, M (ed.) (1982). *The development of aesthetic experience.* Oxford: Pergamon.
- Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar.* Jaén: Formación Alcalá
- Savage, J. (2007) “*Is Musical Performance Worth Saving? The importance of musical performance teaching and learning*”, en G. Spurge y C. Philpott, (eds.), *Learning to Teach Music in the Secondary School.* London: Routledge.
- Seashore, C.E.(1938) *Psychology of music.* New York: McGraw-Hill
- Seashore, C.E (1915) *The Measurement of Musical Talent.* Oxford University Press
- Shuter-Dyson, R (1985). Musical giftedness. En Freeman, J. (Ed.) *The psychology of gifted children.* (pp. 159-183). Chicester. UK.
- Storr, A. (1992). *La música y la mente. El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones.* Barcelona: Espasa libros.
- Vernon, P.E. (1960). *The Structure of Human Abilities.* Londres: Methuen
- Willems, E. (1978). *Educación musical.* Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño.* Barcelona: Paidós educador.
- Wing, B. (1960). *Wing Standardised test of musical intelligence.* Shffield, U.K.: Greenup and Thompson.
- Winner, E. (2002). Musical giftedness. *Bulletin of Psychology and the Arts.*
- Wisconsin Music Educators Association (2009). *Music identification Handbook. Gifted and Talented Resource Guide for Educators, Coordinators and Administrators in*

8.3. WEBGRAFÍA

Asociación Aragonesa de Altas Capacidades www.altacapacidad.net

Asociación de Altas Capacidades en Castilla y León <http://www.acylac.org/>

Asociación de educadores musicales de Wisconsin: <http://www.wmea.com/>

Centro de identificación, seguimiento, formación e investigación en el campo de la superdotación y el talento <http://www.centrohuertadelrey.com/>

Consejo superior de expertos en Altas Capacidades <http://altacapacidadescse.org/>

Mainstream Science on Intelligence. *Wall Street Journal*. (On-line) Available: www.mugu.com, 13 Diciembre 1994

Mesa España www.mensa.es

Youtube www.youtube.com

Wisconsin Public Schools. Recuperado de <http://cal.dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/gt-guide-music.pdf>

8.4. LIBROS DE TEXTO

Cifuentes, A., Gancedo, E., Aguado, T. y Rivas, T. (2015) *Música 4*. Madrid: Anaya.

Montserrat, R. M. (2015). *Música 4*. Madrid: Bruño.

Rodríguez, S., Müller, A., Martín-Vivaldi, N., Gil, C. (2015) *Música 4 primaria*. Unión Europea: SM, proyecto saba.

Zoe, I., Alcatraz, F., Aranguen, T., Bandera, M., Berrocal, G., Castellón, A., Domingo, C., Etxebarria, L., Frabetti, C., Frisa, M., Lazcano, A., Maqua, J y Martín, L. (2015). *Melodía 4*. A Coruña: Galinova

9. ANEXOS

ANEXO 1. TEMPORALIZACIÓN

SEPTIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OCTUBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

NOVIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

DICIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

	Vacaciones escolares.
	Fiestas laborables
	Día del docente
	Días no lectivos
	Evaluación inicial
	Unidad 1
	Unidad 2

ANEXO 2. OBJETIVOS

A pesar de que la legislación vigente sólo estipula los objetivos de etapa, considero necesarios elaborar unos objetivos didácticos para orientarme en la adaptación de actividades que realizaré a continuación. Para elaborarlos me he basado en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la Orden EDU/519/2014 de la materia de Educación Musical. Éstos objetivos son los que pretendería lograr durante todo el curso escolar en el nivel de cuarto curso de Educación Primaria en relación a esta materia:

1. Respetar las normas de comportamiento en audiciones, interpretaciones y danzas, fomentando la atención, interés, responsabilidad y participación
2. Conocer mediante la escucha activa los instrumentos de la música popular, historia de la música culta, épocas históricas y formas musicales realizando comentarios de músicas de diferentes estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.
3. Profundizar en los elementos del lenguaje musical, melodía, ritmo, forma, matices y timbres mediante la audición y la interpretación vocal e instrumental con un mayor interés en los símbolos de prolongación.
4. Realizar coreografías inventadas y danzas expresivas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos (españolas o del mundo) o a partir de secuencias sonoras, basándose en la estructura musical de la obra.
5. Conocer y aplicar técnicas de relajación y movimiento corporal, la higiene y los hábitos en la interpretación y la postura corporal.
6. Crear e improvisar piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas sin o con la utilización de instrumentos como acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.
7. Conocer los géneros vocales y la música coral.
8. Reconocer los intervalos, el tono, el semitono, las alteraciones y poder identificarlo en sencillos dictados rítmicos y melódicos.
9. Utilizar los medios audiovisuales, la grabación y los recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.

Para dar más sentido a estos objetivos los he relacionado en una tabla a continuación con los objetivos de la etapa que aparecen en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, con las diferentes inteligencias múltiples nombradas en este TFG y con las competencias básicas, ya que no debemos olvidar que el aprendizaje competencial es uno de los aspectos clave de nuestra legislación.

Las competencias clave se incorporan por primera vez al currículo en el año 2006 siendo definidas como competencias básicas, en la actualidad se definen como competencias clave en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Se concretan en Castilla y León con la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, como las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos y para lograr la realización adecuada de actividades y resolución eficaz de problemas complejos.

La música contribuye al desarrollo de todas ellas:

1. Competencia en comunicación lingüística (CCL)

A través de los intercambios comunicativos que se generan en el aula, las normas que los rigen, la explicación y valoración de las audiciones y experiencias, y del vocabulario técnico musical, desarrollo de la respiración, dicción, articulación, etc.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

El entrenamiento rítmico facilita la comprensión y asimilación de las relaciones aritméticas: el aprendizaje de las comparaciones, ordenaciones, concepto de fracciones, quebrados etc. También al conocimiento de figuras geométricas en diversos instrumentos, usando escalas, intervalos, etc. Contribuye a la apreciación del entorno a través del trabajo perceptivo con sonidos, texturas o movimiento, presentes en los espacios naturales y en las obras humanas. En la contaminación sonora y a tomar conciencia de la importancia de contribuir a preservar un entorno físico agradable y saludable, reciclando materiales para construir instrumentos, etc.

3. Competencia digital (CD)

La tecnología es una herramienta para acercar al alumnado a la composición y el análisis por medio del uso de programas informáticos musicales. La búsqueda, selección e intercambio de información sobre manifestaciones musicales, partituras, grabaciones, etc.

4. Competencia para aprender a aprender (CAA)

La manipulación de objetos y la exploración sensorial de sonidos, texturas, formas o espacios, con el fin de que los conocimientos adquiridos doten a niños y niñas de un bagaje suficiente para utilizarlos en situaciones diferentes. Se trata de enseñarles procedimientos y actitudes generales.

5. Competencias sociales y cívicas (CSC)

En música, la interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. Exige cooperación, cuidado y conservación de instrumentos, utilización de espacios de manera apropiada, etc.

6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE)

Al hacer de la exploración y la indagación los mecanismos apropiados para buscar soluciones y adquirir conocimientos, se promueve la autonomía e iniciativa personal. La realización de improvisaciones exige actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. No sólo contribuye a la originalidad, sino que también genera flexibilidad, pues ante un mismo supuesto pueden darse diferentes respuestas.

7. Conciencia y expresiones culturales. (CCEC)

La música ayuda al alumnado a iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás. La representación musical de una idea o sentimiento promueve la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión. La formación musical dota de conocimientos para valorar y formular opiniones sobre los distintos estilos musicales, ampliando su abanico de

posibilidades y, la interpretación de canciones y bailes históricos, regionales y del mundo, y a valorar y respetar las diferentes culturas, así como el patrimonio cultural.

Objetivos de etapa	Objetivos didácticos	Competencia	Inteligencia
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	1.- Respetar las normas de comportamiento en audiciones, interpretaciones y danzas, fomentando la atención, interés, responsabilidad, el trabajo en equipo y participación	C.S.C C.I.E.E C.C.L.	Interpersonal Intrapersonal
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.	1.- Respetar las normas de comportamiento en audiciones, interpretaciones y danzas, fomentando la atención, interés, responsabilidad, el trabajo en equipo y participación 2.- Conocer mediante la escucha activa los instrumentos de la música popular, historia de la música culta, épocas históricas y formas musicales realizando comentarios críticos de músicas de diferentes estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.	C.I.E.E. C.C.E.C C.A.A. C.C.L.	Interpersonal Intrapersonal Musical Lingüística
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.	1.- Respetar las normas de comportamiento en audiciones, interpretaciones y danzas, fomentando la atención, interés, responsabilidad, el trabajo en equipo y participación	C.S.C. C.C.L.	Interpersonal Intrapersonal
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de	2.- Conocer mediante la escucha activa los instrumentos de la música popular, historia de la música culta, épocas históricas y formas musicales	C.C.E.C C.S.C. C.M.C.T.	Interpersonal Musical Lingüística

<p>derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de las personas con discapacidad.</p>	<p>realizando comentarios críticos de músicas de diferentes estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p> <p>4.- Realizar coreografías inventadas y danzas expresivas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos (españolas o del mundo) o a partir de secuencias sonoras, basándose en la estructura musical de la obra.</p> <p>6.- Crear e improvisar piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas sin o con la utilización de instrumentos como acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p>	<p>C.A.A.</p>	<p>Espacial Cinético-corporal</p>
<p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.</p>	<p>2.- Conocer mediante la escucha activa los instrumentos de la música popular, historia de la música culta, épocas históricas y formas musicales realizando comentarios críticos de músicas de diferentes estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p> <p>3.- Profundizar en los elementos del lenguaje musical, melodía, ritmo, forma, matices y timbres mediante la audición y la interpretación vocal e instrumental con un mayor interés en los símbolos de prolongación.</p> <p>6.- Crear e improvisar piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas sin o con la utilización de instrumentos como acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>7.- Conocer los géneros vocales y la música</p>	<p>C.C.L. C.M.C.T. C.C.E.C. C.A.A.</p>	<p>Lingüística Musical Lógico- matemática. Cinético- corporal.</p>

	coral.		
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	<p>2.- Conocer mediante la escucha activa los instrumentos de la música popular, historia de la música culta, épocas históricas y formas musicales realizando comentarios críticos de músicas de diferentes estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p> <p>6.- Crear e improvisar piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas sin o con la utilización de instrumentos como acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>7.- Conocer los géneros vocales y la música coral.</p>	C.C.L. C.M.C.T. C.A.A. C.C.E.C.	Lingüística Musical Cinético-corporal
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la relación de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.	<p>3.- Profundizar en los elementos del lenguaje musical, melodía, ritmo, forma, matices y timbres mediante la audición y la interpretación vocal e instrumental con un mayor interés en los símbolos de prolongación.</p> <p>8.- Reconocer los intervalos, el tono, el semitono, las alteraciones y poder identificarlo en sencillos dictados rítmicos y melódicos.</p>	C.M.C.T. C.C.L. C.A.A.	Lógico-matemática Espacial. Musical
h) Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.	<p>2.- Conocer mediante la escucha activa los instrumentos de la música popular, historia de la música culta, épocas históricas y formas musicales realizando comentarios críticos de músicas de diferentes estilos y culturas del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p>	C.M.C.T. C.C.L. C.A.A. C.C.E.C. C.S.C.	Espacial Musical Lingüística Cinético corporal.

	<p>4.- Realizar coreografías inventadas y danzas expresivas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos (españolas o del mundo) o a partir de secuencias sonoras, basándose en la estructura musical de la obra.</p> <p>6.- Crear e improvisar piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas sin o con la utilización de instrumentos como acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p>		
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu ante los mensajes que reciben y elaboran.	<p>9.- Utilizar los medios audiovisuales, la grabación y los recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.</p>	C.D. C.M.C.T.	Musical
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.	<p>4.- Realizar coreografías inventadas y danzas expresivas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos (españolas o del mundo) o a partir de secuencias sonoras, basándose en la estructura musical de la obra.</p> <p>5.- Conocer y aplicar técnicas de relajación y movimiento corporal, la higiene y los hábitos en la interpretación y la postura corporal.</p> <p>6.- Crear e improvisar piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas sin o con la utilización de instrumentos como acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>9.- Utilizar los medios audiovisuales, la grabación y los recursos informáticos para la</p>	C.C.E.C. C.A.A. C.D.	Musical Cinético corporal Espacial Intrapersonal Lingüística

	creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.		
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social	<p>4.- Realizar coreografías inventadas y danzas expresivas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos (españolas o del mundo) o a partir de secuencias sonoras, basándose en la estructura musical de la obra.</p> <p>5.- Conocer y aplicar técnicas de relajación y movimiento corporal, la higiene y los hábitos en la interpretación y la postura corporal.</p>	C.I.E.E. C.S.C. C.A.A.	Cinético corporal Musical Intrapersonal
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado	3.- Profundizar en los elementos del lenguaje musical, melodía, ritmo, forma, matices y timbres mediante la audición y la interpretación vocal e instrumental con un mayor interés en los símbolos de prolongación	C.M.C.T. C.S.C	Interpersonal. Lingüística
m) Desarrollar sus capacidades, afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas	1.- Respetar las normas de comportamiento en audiciones, interpretaciones y danzas, fomentando la atención, interés, responsabilidad, el trabajo en equipo y participación	C.S.C. C.C.L.	Interpersonal Intrapersonal
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.	1.- Respetar las normas de comportamiento en audiciones, interpretaciones y danzas, fomentando la atención, interés, responsabilidad, el trabajo en equipo y participación	C.S.C.	Intrapersonal Espacial

ANEXO 3. CONTENIDOS

Para centrarme en los contenidos a tratar, me baso en los establecidos en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León de cuarto curso y a su vez en una breve revisión bibliográfica de los libros de texto elaborados con la normativa vigente. He utilizado la revisión de los libros de texto para comprobar la secuenciación aproximada dentro del curso ya que centro las posteriores actividades en la segunda unidad del curso, es decir, en el primer trimestre.

Contenidos en la Orden EDU/519/2014:

BLOQUE I: ESCUCHA	BLOQUE II: LA INTERPRETACIÓN MUSICAL	BLOQUE III: MÚSICA MOVIMIENTO Y DANZA
<p>Profundización a través de la escucha de los principales elementos del lenguaje musical: melodía, ritmo, forma, matices y timbre.</p> <p>Historia de la música culta. Épocas históricas. Las formas musicales.</p> <p>Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.</p> <p>Identificación de los instrumentos de la música popular.</p> <p>Conocimiento y práctica de las normas de comportamiento en audiciones dentro y fuera del contexto escolar.</p>	<p>Géneros vocales. La música coral.</p> <p>Creación e improvisación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento. Higiene y hábitos en la interpretación y la postura corporal.</p> <p>Los instrumentos como medio de expresión. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p> <p>Realización de sencillos dictados rítmicos y melódicos.</p> <p>Atención, interés, responsabilidad y participación en las actividades de interpretación. Respeto a las normas.</p> <p>Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones y piezas instrumentales. Los signos de prolongación: ligadura,</p>	<p>Danza expresiva a partir de secuencias sonoras. Las danzas tradicionales españolas.</p> <p>Coreografías inventadas para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, basándose en la estructura musical de la obra.</p> <p>Conocimiento y realización de diferentes técnicas de relajación y movimiento corporal.</p>

	<p>puntillo y calderón.</p> <p>Los intervalos. El tono y el semitono. Las alteraciones. El sostenido y el bemol.</p> <p>Los medios audiovisuales, la grabación y los recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.</p>	
--	--	--

Contenidos de diferentes editoriales en el primer trimestre de cuarto de Educación Primaria:

BLOQUE 1: ESCUCHA			
SM	ANAYA	GALINOVA	BRUÑO
<p>.- Réquiem, de W.A. Mozart</p> <p>.- Trío, de Schubert</p>	<p>.- Audición activa danza noruega nº 2 Grieg. Edward Grieg.</p> <p>.- Audición y exploración de fuentes sonoras procedentes de objetos naturales.</p> <p>.- Los instrumentos cotidiófonos.</p> <p>.- Audición: quodlibet de canciones</p> <p>.- Dictado melódico</p> <p>.- Dictado rítmico: blanca, negra, corcheas y semicorcheas.</p> <p>.- Discriminación auditiva en fragmentos de obras vocales de los distintos tipos de voces.</p>	<p>.- Marcha turca de las ruinas de Atenas.</p> <p>.- Marcha Radeztky</p> <p>.- Marcha (el cascanueces)</p> <p>.- La duración y altura de los sonidos</p> <p>.- La música tradicional en España.</p>	<p>.- El reloj sincopado. Leroy Anderson.</p> <p>.- Llevar el compás de adivinarlo</p> <p>.- Los instrumentos de viento</p>
BLOQUE 2: LA INTERPRETACIÓN MUSICAL			
SM	ANAYA	GALINOVA	BRUÑO
<p>.- Las agrupaciones musicales</p> <p>.- La música de cámara</p>	<p>.- La voz: canción treke treketre, quodlibet, arorró, aserrín, laudemus virgenem (canción a tres voces) y kwaheri. La voz como</p>	<p>.- La voz: canción chipi, chipi, chipi, la nieve cayendo, tiaia, tiaia y popurrí navideño. Clasificación de las voces y</p>	<p>.- Canción: La vaca peda. El compás cuaternario. Figuras rítmicas en el compás cuaternario.</p>

<ul style="list-style-type: none"> .- Figuras, silencios, ligadura y puntillo. .- El pentagrama y las notas .- El compás de cuatro tiempos .- La redonda y su silencio .- Interpretación vocal: canon dua dum y okina Kuri no Interpretación instrumental: claves y panderos, big ben .- Flauta: la voz de la flauta. Do', si, la, sol, fa. Nuevo mundo do', si, la, sol, fa 	<p>instrumento. Clasificación de las voces humanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> .- instrumentos: baquetas, objetos de la naturaleza como fuentes sonoras, <p>interpretación en modo pentatónico. Flauta: sol, la si y mi. Acompañamiento con pequeña percusión de villancicos</p>	<p>estilos musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"> .- Clasificación tradicional de los instrumentos. .- Flauta dulce: sol, la, si, do', re' .- La vuelta al cole y jingle bells(flauta, pai y láminas) .- Percusión corporal 	<p>Ritmo. Los compases y la escala de do mayor. Progresiones. Tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> .- Canción: tata è. La corchea y su silencio. Intervalos de tercera dentro de la escala mayor. .-Villancico Gatatumba .- Maneras de tocar los instrumentos de viento. <p>Instrumentos de viento madera: las flautas. Flauta de pico y flauta travesera.</p> <ul style="list-style-type: none"> .- Quiero jugar .-Gracias por la música .-El buen rabadán .- Navidad de los niños del mundo
BLOQUE 3: MÚSICA MOVIMIENTO Y DANZA			
SM	ANAYA	GALINOVA	BRUÑO
	<ul style="list-style-type: none"> .- Danza e interpretación coreográfica de la Danza noruega n1 2 de Greg. .- Lenguaje musical de gestos (Kodaly) para entonación. .- Música y movimiento Kwaheri. .- Creación de movimientos nadie sabrá (EEUU). Música de otras culturas. .- Lectura de partitura coreográfica .- La danza como forma de interacción social. 	<ul style="list-style-type: none"> .- Danza de los siete saltos. .- Danzas binarias y ternarias. .- Popurrí navideño. 	<ul style="list-style-type: none"> .- Quiero jugar .-Gracias por la música .-El buen rabadán .- Navidad de los niños del mundo

ANEXO 4. NUVOLE BIANCHE

Ludovico Einaudi

A ♩ = 40 **molto rit.**

5 **B** ♩ = 120

8

8

11

13 **C** ♩ = 120 **poco accel.** ♩ = 130

15

Musical notation for measures 15 and 16. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 7/8. Measure 15 features a treble clef with a melodic line of eighth and quarter notes, and a bass clef with a steady eighth-note accompaniment. Measure 16 continues the melodic and accompaniment patterns.

17

Musical notation for measures 17 and 18. The notation continues with the same melodic and accompaniment patterns as the previous measures.

19

Musical notation for measures 19 and 20. The notation continues with the same melodic and accompaniment patterns as the previous measures.

21 **D**

Musical notation for measures 21 and 22. A box containing the letter 'D' is placed above the first measure. The notation continues with the same melodic and accompaniment patterns as the previous measures.

23

Musical notation for measures 23 and 24. The notation continues with the same melodic and accompaniment patterns as the previous measures.

25

Musical notation for measures 25, 26, and 27. The notation continues with the same melodic and accompaniment patterns as the previous measures.

28 E 3

Musical score for measures 28-29. Measure 28 features a complex chordal texture in the right hand and a bass line in the left hand. Measure 29 has a long melodic line in the right hand and a bass line in the left hand.

30

Musical score for measures 30-31. Measure 30 continues the melodic and bass line from the previous system. Measure 31 has a long melodic line in the right hand and a bass line in the left hand.

32

Musical score for measures 32-33. Measure 32 continues the melodic and bass line. Measure 33 has a long melodic line in the right hand and a bass line in the left hand.

34 F

Musical score for measures 34-35. Measure 34 features a long melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. Measure 35 continues the melodic and bass line.

36

Musical score for measures 36-37. Measure 36 has a long melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. Measure 37 continues the melodic and bass line.

38

Musical score for measures 38-39. Measure 38 has a long melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. Measure 39 continues the melodic and bass line.

40

Musical notation for measures 40 and 41. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 2/4. The right hand plays a melody of eighth notes, and the left hand plays a bass line of eighth notes.

42

G

Musical notation for measures 42 and 43. A box containing the letter 'G' is positioned above the right-hand staff at the start of measure 43. The notation continues with eighth notes in both hands.

44

Musical notation for measures 44 and 45. The right hand melody continues with eighth notes, and the left hand bass line follows.

46

Musical notation for measures 46 and 47. The right hand melody continues with eighth notes, and the left hand bass line follows.

48

Musical notation for measures 48 and 49. The right hand melody continues with eighth notes, and the left hand bass line follows.

50 **H**

Musical score for measures 50-51. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The time signature is 4/4. Measure 50 features a treble clef with a melody of quarter notes and eighth notes, and a bass clef with a similar accompaniment. Measure 51 continues the pattern with some rests in the treble. A box containing the letter 'H' is positioned above the first note of measure 51.

52

Musical score for measures 52-53. The key signature remains three flats. Measure 52 shows a treble clef with a melody of quarter notes and eighth notes, and a bass clef with a similar accompaniment. Measure 53 continues the pattern with some rests in the treble.

54

Musical score for measures 54-55. The key signature remains three flats. Measure 54 shows a treble clef with a melody of quarter notes and eighth notes, and a bass clef with a similar accompaniment. Measure 55 continues the pattern with some rests in the treble.

56

Musical score for measures 56-57. The key signature remains three flats. Measure 56 shows a treble clef with a melody of quarter notes and eighth notes, and a bass clef with a similar accompaniment. Measure 57 continues the pattern with some rests in the treble.

58 *molto rit.* **I** ♩ = 50

Musical score for measures 58-60. The key signature remains three flats. Measure 58 shows a treble clef with a melody of quarter notes and eighth notes, and a bass clef with a similar accompaniment. The tempo marking *molto rit.* is placed above the staff. A box containing the letter 'I' is positioned above the first note of measure 58. A tempo indication ♩ = 50 is placed to the right of the box. Measures 59 and 60 show a change in the bass line, with the treble clef staff containing whole notes and the bass clef staff containing chords.

62 **J** ♩ = 120

66

69

72 **K** poco accel. ♩ = 130

74

76

78

Musical score for measures 78-79. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The melody in the treble clef starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. A slur covers the next two notes, D5 and E5, with a fermata over the E5. The bass line consists of eighth notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

80 **L**

Musical score for measures 80-81. A box containing the letter 'L' is positioned above measure 80. The melody in the treble clef is a continuous eighth-note line: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The bass line consists of eighth notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

82

Musical score for measures 82-83. The melody in the treble clef is a continuous eighth-note line: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The bass line consists of eighth notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

84

Musical score for measures 84-85. The melody in the treble clef is a continuous eighth-note line: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The bass line consists of eighth notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

86

Musical score for measures 86-87. The melody in the treble clef is a continuous eighth-note line: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The bass line consists of eighth notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6.

88 **M**

Musical score for measures 88-89. The piece is in 3/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). Measure 88 features a treble clef with a series of eighth notes and a bass clef with a similar rhythmic pattern. Measure 89 continues this pattern with some variations in the treble line.

90

Musical score for measures 90-91. The notation continues from the previous system, maintaining the 3/4 time signature and key signature. The melodic lines in both staves show a steady progression of eighth notes.

92

Musical score for measures 92-93. The rhythmic and melodic patterns persist, with the bass line providing a consistent accompaniment to the treble line.

94 *molto rit.*

Musical score for measures 94-96. The tempo marking *molto rit.* (very slow) is introduced at measure 94. The music begins to decelerate, with some notes in the treble clef being held for longer durations. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 96.

97 **N** ♩ = 120

Musical score for measures 97-98. The tempo marking $\text{♩} = 120$ is indicated. Measure 97 features a treble clef with a sequence of eighth notes and a bass clef with a simple accompaniment. Measure 98 continues the eighth-note pattern in the treble, with some notes marked with accents (^) and a fermata over the final note.

99 9

Musical score for measures 99-100. The piece is in 3/4 time with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The right hand plays a continuous eighth-note melody. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Measure 100 ends with a fermata over the final note.

101 **molto rit.** - - -

Musical score for measures 101-102. The right hand continues the eighth-note melody. Above the final two notes of measure 102, there is an accent (^) and a fermata (◌). The left hand accompaniment continues. Measure 102 concludes with a double bar line. The tempo marking **molto rit.** is positioned above the staff.